

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RANIERE NUNES DA SILVA

CINEMA E ENSINO:

apontamentos, reflexões acerca do letramento cinematográfico

Imperatriz - MA

2022

RANIERE NUNES DA SILVA

CINEMA E ENSINO:

apontamentos, reflexões acerca do letramento cinematográfico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana

Imperatriz - MA

2022

S586f

Silva, Raniere Nunes da

Letramento cinematográfico: apontamentos e exercícios / Raniere Nunes da Silva. – Imperatriz, MA, 2022.

116 f. ; il.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2022- Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Letramento cinematográfico. 2. Análise visual. 3. Morte e Vida Severina.
I.Título.

CDU 81'22:791:37

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Raniere Nunes da Silva CRB 13/729**

RANIERE NUNES DA SILVA

CINEMA E ENSINO:

apontamentos, reflexões acerca do letramento cinematográfico

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 15/07/2022

BANCA EXAMINADORA

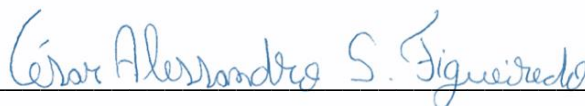


Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana
(Orientador)



(Examinador - 1)

Prof. Drª Lilian Castelo Branco de Lima



(Examinador - 2)

Prof. Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Dedico esta construção a minha Mãe, Valdenilde, e ao meu pai Roberval Silva (*in memoriam*) o amor e o cuidado incondicional sempre estarão presentes em meu coração e memória.

Ao criador do universo, o maravilhoso Jesus, que com suas mãos tem me protegido e guiado meus caminhos, todos os dias sinto suas seu olhar de amor.

Dedicado ainda aos meus irmãos, Sianara e Roberval, que com os laços de amor e carinho, estão unidos a mim para sempre.

Com muita amor e com o coração cheio de saudade, dedico à minha vó, Jovita e meu avô, José Antônio (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Nem uma caminhada se faz sozinha, as lembranças são mais completas quando as dividimos com outras pessoas, assim, agradeço:

Aos meu pais Valdenilde e Roberval Silva (*in memoriam*) a minha segunda mãe Etiene Nunes, todas as tardes de leitura valeram a pena, se fechar os olhos ainda lembro de nossos momento são singelos e alegres.

Aos meus avós, Jovita e José Antônio (*in memoriam*) minha mais doce lembrança é acordar em casa com o barulho das vozes de vocês.

Aos meus irmãos Sianara e Rober, vocês são a perpetuação de minha existência.

Aos meus primos e primas, tios e tias, às minhas sobrinhas e sobrinhos. De forma singular agradeço a Samira e Thalita, vocês sempre terão um lugar reservado em meu coração.

A minhas amigas Joice e Damita, somos um cordão de três dobras, sempre estaremos juntos.

Ao Matheus Lima, palavras seriam insuficiente para dizer do meu amor, obrigado pelos conselhos, por todas os direcionamentos e por tornar o fardo mais leve.

Aos meus colegas de trabalho que estão sempre prontos a tornar os dias mais agradáveis.

Ao meu querido e singular orientador Prof. Dr. Gilberto Freire, muito obrigado por partilhar um pouco do seu vasto conhecimento, pelos momentos de troca e por ser uma inspiração profissional e um brilhante pesquisador.

Do mesmo modo, agradeço à banca examinadora, aos professores Lilian Castelo Branco de Lima e o professor César Alessandro Sagrillo Figueiredo, por agregarem neste trabalho, de forma a contribuir significativamente para o refinamento da pesquisa, assim como pela disponibilidade e tempo.

Caminho da vida

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos.

A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e morticínios.

Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria.

Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco.

Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

(Charles Chaplin)

RESUMO

O trabalho se insere na área dos estudos literários, especialmente no campo do cinema e educação. Nesse sentido, buscou-se discutir a linguagem cinematográfica, com ênfase nos letramentos visual e cinematográfico, bem como as abordagens teóricas para a análise de imagens. Diante disso, propõe, com a decupagem temática do filme *Morte e Vida Severina*, a identificação dos planos e sua influência na construção de sentido para o leitor/espectador. O arcabouço teórico dessa pesquisa assenta-se nos estudos sobre a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000), Semiótica de Peirce (PEIRCE, 2005), Estética da Recepção (JAUSS, 1994). Utilizou-se, também, dos estudos a respeito da Formação do Desenvolvimento Estético (HOUSEN, 1983; PARSONS, 1987), o modelo para análise de imagens de Panofsky (2002) Aumont, J. (1995; 1996) Joly, M. (1996), as discussões sobre os fundamentos do cinema embasou-se nas pesquisas de Field (2001), Mascarello, F. (2006), Machado, A. (1997) e outros autores como Santaella, L. (2002), Pillar, A. D. (2006), entre outros. Selecionou-se, para o estudo, seis imagens da animação *Morte e Vida Severina*. A princípio, serão analisadas duas imagens a partir de três perspectivas: produção, potências simbólicas e contexto social; as outras quatro, por sua vez, serão analisadas sob um enfoque nos planos e enquadramentos. Diante do exposto, espera-se poder contribuir para a construção de conhecimento, especialmente no campo educacional, uma vez que os estudos imagéticos e fílmicos auxiliam, pois, para a educação do olhar.

Palavras-chave: Letramento cinematográfico; Cinema e educação; Análise de imagem.

ABSTRACT

The work falls within the field of literary studies, especially in the field of cinema and education. In this sense, we sought to discuss cinematographic language, with emphasis on visual and cinematographic literacies, as well as theoretical approaches to image analysis. In view of this, it proposes, with the thematic decoupage of the film *Morte e Vida Severina*, the identification of the plans and their influence on the construction of meaning for the reader/spectator. The theoretical framework of this research is based on studies on the Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000), Peirce's Semiotics (PEIRCE, 2005), Aesthetics of Reception (JAUSS, 1994). Studies on the Formation of Aesthetic Development (HOUSEN, 1983; PARSONS, 1987) were also used, the model for image analysis by Panofsky (2002) Aumont, J. (1995; 1996) Joly, M. (1996), discussions on the fundamentals of cinema were based on research by Field (2001), Mascarello, F. (2006), Machado, A. (1997) and other authors such as Santaella, L. (2002), Pillar, A.D. (2006), among others. Six images from the animation *Morte e Vida Severina* were selected for the study. At first, two images will be analyzed from three perspectives: production, symbolic powers and social context; the other four, in turn, will be analyzed with a focus on plans and frameworks. Given the above, it is expected to be able to contribute to the construction of knowledge, especially in the educational field, since imagery and film studies help, therefore, for the education of the look.

Keywords: Cinematic literacy; Film and education; Image analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fichas para análise fílmica	68
Quadro 2: Espectador normal e analista	69
Quadro 3: Tipos de planos, ângulos e <i>raccords</i>	73

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Esquema da gramática do Design Visual.....	20
Imagem 2: Alegoria da caverna.....	30
Imagem 3: Lanterna mágica.....	31
Imagem 4: Taumatrópio	33
Imagem 5: Fenacistoscópio.....	34
Imagem 6: Daguerreótipo.....	34
Imagem 7: Cinetoscópio.....	35
Imagem 8: Cinematógrafo	36
Imagem 9: Primeira amostra da adaptação <i>Morte e Vida Severina</i>	60
Imagem 10: Segunda amostra da adaptação <i>Morte e Vida Severina</i>	61
Imagem 11: Terceira amostra da adaptação <i>Morte e Vida Severina</i>	61
Imagem 12: Quarta amostra da adaptação <i>Morte e Vida Severina</i>	62
Imagem 13: Quinta amostra da adaptação <i>Morte e Vida Severina</i>	62
Imagem 14: Parte 1- Severino e os irmãos das almas.....	63
Imagem 15: Parte 2- Severino e os irmãos das almas.....	64
Imagem 16: Parte 3- Severino e os irmãos das almas.....	64
Imagem 17: Parte 1 – aspectos identitários	66
Imagem 18: Parte 2- aspectos identitários	67
Imagem 19: Primeiríssimo plano	76
Imagem 20: Primeiro plano	77
Imagem 21: Plano médio.....	77
Imagem 22: Plano americano.....	77
Imagem 23: Plano geral	78
Imagem 24: Grande plano geral.....	78
Imagem 25: Linha horizontal	83
Imagem 26: Plogée	83
Imagem 27: Contra-plogée.....	83
Imagem 28: Flor	91
Imagem 29: Severinos	92
Imagem 30: Peregrinação	93
Imagem 31: Severino e Mestre Carpina	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Percursos empreendidos.....	15
2 IMAGEM: letramento visual e multiletramentos	16
2.1 Multiletramentos e multimodalidades textuais	17
2.2 Considerações acerca do Letramento visual	20
2.3 Relações entre a semiótica peirceana e a leitura de imagens	24
2.3. 1 As possíveis relações do signo com base na semiótica de Peirce.....	27
3 FILME: cinema, educação e cultura	30
3.1 Breves considerações históricas sobre o cinema	31
3.2 Leitores e espectadores: aproximações cinema e ensino	40
3.2.1 Formação do desenvolvimento estético: um olhar sobre a arte	43
3.3 As contribuições da Estética da Recepção na formação da identidade do leitor/espectador	49
3.3.1 Ensino, cinema e literatura: algumas proposições	54
4 PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS PARA O LETRAMENTO IMAGÉTICO E LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO: um estudo da personagem e da obra <i>Morte e Vida Severina</i>	61
4.1 Caminhos para análise de imagens a partir da animação <i>Morte e Vida Severina</i>	62
4.2 Planos na análise fílmica: um olhar sobre <i>Severino</i>	70
4.2.1 Itinerários de análise da animação <i>Morte e Vida Severina</i>	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXO	107

1 INTRODUÇÃO

A crescente presença de imagens e filmes na atualidade culmina com os avanços tecnológicos, meios de produção e a diversidade cultural. Nesse contexto, as múltiplas formas com que os textos se apresentam e ressignificam o ato de ler/ver/ouvir, fazem surgir a necessidade de letramentos diversos para lidar com as características multissemióticas dessas produções.

No que concerne ao letramento visual, cabe ao professor o conhecimento, ainda que de maneira elementar, dos pressupostos básicos acerca de teorias e abordagens que servem como subsídios para o estudo imagético. Nesse sentido, dispõe-se da Gramática do Design Visual (GDV), e a teoria semiótica de Charles S. Peirce, especialmente a partir da gramática especulativa, que entende os fenômenos pela ordem da primeiridade, segundidade e terceiridade, conforme mostram seus estudos.

Em relação ao letramento cinematográfico e análise fílmica, Jacques Aumont (1995), no livro *A Estética do filme*, afirma que as abordagens para análises fílmicas não estão centradas em uma única teoria, pois a polissemia das análises permite diferentes olhares. Diante disso, essa pesquisa apoia-se nos estudos relativos ao Desenvolvimento Estético (HOUSEN, 1983; PARSONS, 1987), e os postulados da Estética da Recepção (JAUSS, 1994), com a finalidade de construir bases teóricas sobre a formação do sujeito cinematográfico e a interação existente entre filme e espectador.

Desse modo, o objetivo desta proposta é discutir o cinema, com ênfase no letramento cinematográfico, bem como propor metodologias para a análise de imagens estáticas e em movimento. Para isso, é realizada decupagem temática do filme/animação *Morte e vida Severina*, com vistas a identificar os planos e a sua influência na construção de sentido para o espectador.

Vale ressaltar, ainda, a necessidade de se trabalhar o letramento cinematográfico (LC) em sala de aula de maneiras a apontar as potencialidades de pesquisas no escopo do cinema e sua relação com a educação. Assim, utilizarei as discussões de Carvalho; Andrade; Linhares (2018) sobre o LC,

Reafirmamos que, a partir das características de comunicação permitida pelo uso do cinema em sala de aula, entendemos a possibilidade de que seja desenvolvida uma prática do letramento, em específico o letramento

cinematográfico na educação, que possa, como propósito principal, desenvolver habilidades nos sujeitos que, além das competências funcionais (técnicas), sejam competências também no sentido cognitivo (conscientes), em acordo, essencialmente, com o espaço social e de necessidade cotidiana do sujeito por meio da linguagem cinematográfica (CARVALHO; ANDRADE; LINHARES 2018, P. 5)

Diante disso, eleva-se a contribuição desse estudo, visto que pode auxiliar professores e alunos a usarem de forma mais efetiva os filmes em suas práticas escolares, considerando o conhecimento da linguagem do cinema na formação do sujeito letrado.

No capítulo Imagem: letramento visual e multiletramentos, são provocadas reflexões a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre as temáticas acima. Considero, ainda, os pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e Van Leeuwen (2000), e a forma como o leitor/espectador/receptor pode traçar representações dos elementos visuais, baseando-se nas metafunções elencadas na GDV. Além disso, apresento pontos relevantes do estudo desenvolvido por Charles Peirce (1839-1914) para compressão dos signos e sua influência na leitura de imagens.

No capítulo Filme: cinema, educação e cultura, sistematizo, com base nos autores estudados, parte da trajetória do cinema, desde as contribuições de Platão para a cultura visual da cinematografia (MACHADO, 1997), o surgimento e popularização dos brinquedos óticos até a descoberta dos irmãos Lumière (1895).

Em leitores e espectadores discuto como as transformações sociais alteraram o ato de ler e a forma como as aproximações entre cinema e educação ganharam visibilidade. Além disso, evidencio os estudos que discutem a construção do desenvolvimento estético dos indivíduos e como os postulados de Jauss (1994) na Estética da Recepção ajudam a entender e formar a identidade do leitor/espectador. Traço ainda reflexões iniciais a respeito da relação, cinema, literatura e ensino, estabeleço, nesse sentido, diálogo com o cinema de animação.

Em Pressupostos analíticos para o letramento imagético e letramento fílmico: um estudo da personagem, Severino, da obra Vida e Morte Severina, ao conduzir desdobramentos para uso da imagem e do filme na sala, apresento conceitos e a importância do letramento informacional e visual. Discuto, ainda, o potencial que os filmes e o estudos das imagens trazem para o crescimento informacional dos estudantes.

Em seguida, analiso imagens da animação *Morte e Vida Severina*, de Miguel Falcão e Afonso Serpa (obra adaptada tendo como fonte o poema homônimo de João de Cabral de Melo Neto). Por fim, realizo análise fílmica, a partir de alguns planos, enquadramentos e construções de sentidos para o espectador com enfoque na trajetória do personagem protagonista.

Cumpre mencionar, ainda, que, além da Dissertação, o trabalho ocasionou a Produção Técnico-Tecnológica (PTT) de uma cartilha didática intitulada *Letramento Cinematográfico: apontamentos e exercícios*, que traz abordagens e discute formas de análise fílmica e imagética, que será disponibilizada (para *download*), no sítio do Mestrado, principalmente para professores e alunos da rede pública de ensino, a fim de contribuir para reflexões a respeito do uso de filmes e imagens em sala de aula.

1.1 Percursos empreendidos

Este estudo possui caráter exploratório, com vistas a apontar caminhos teórico-metodológicos para análise de imagens e filmes, tais como a Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000), Semiótica de Peirce (PEIRCE, 2005), Estética da Recepção (JAUSS, 1994). Utilizou-se, também, dos estudos a respeito da Formação do Desenvolvimento Estético (HOUSEN, 1983; PARSONS, 1987), e o modelo para análise de imagens de Panofsky (2002), no que tange à fase descritiva (que considera os dados internos e externos à imagem), e a interpretativa (a relação histórica e social da imagem), que auxiliam no entendimento e sistematizam ferramentas para os estudos visuais. Entre outros teóricos como, Bamford (2003); Brown (2012); Câmara (2005); Carreiro (2021); Comparato (1995); Costa (2005, 2008); Duarte (2009); Ferreira (2018); Gerbase (2012); Joly (1996); Mascarello, (2006); Nogueira (2010); Pellegrini (2003) que discutem sobre letramento visual; estudos da imagem; histórico do cinema e cinema animação.

Além do mais, possui abordagem qualitativa, uma vez que se considera a interpretação dos fenômenos estudados. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2010, p. 269) afirmam que tal abordagem se preocupa em “analisar e interpretar” aspectos de determinados objetos. Neste caso, trata-se, pois, de elementos visuais extraídos de cenas da animação de Miguel Falcão e Afonso Serpa.

Para o estudo, foram selecionadas imagens da animação *Morte e Vida Severina* e o auto poético do escritor nordestino João Cabral de Melo Neto. Dessa

forma, duas imagens serão analisadas a partir de três perspectivas: produção, potências simbólicas e contexto social, por conseguinte as outras serão analisadas nas questões ligadas aos planos e enquadramentos como depositários de sentidos.

A ênfase é dada ao personagem Severino, a análise fílmica é construída a partir de três elementos em que são decupadas sequências da animação. A primeira parte é a introdução dos pontos de apresentação, confrontação e resolução, propostos por Syd Field (2001) a segunda e terceira partes, estão centradas em identificar os planos de câmera nas cenas da animação e apontar quais os seus efeitos e as possibilidades expressivas para o sentido da narrativa.

Acrescentam-se, ainda, as discussões territoriais que, por sua vez, estão atreladas à escrita de João Cabral de Melo Neto e como estas se apresentam na animação, objeto da adaptação cinematográfica. Diante do exposto, acredita-se que essas questões podem servir de subsídio para a construção de conhecimento, sob um enfoque no campo educacional. Assim sendo, contribuem para que os estudos imagéticos e fílmicos estejam dentro da sistemática da educação do olhar e dos letramentos visuais.

2 IMAGEM: letramento visual e multiletramentos

— O meu nome é Severino, como não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de

Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias. Mais isso ainda diz pouco: há muitos na freguesia, por causa de um coronel que se chamou Zacarias e que foi o mais antigo senhor desta sesmaria. Como então dizer quem falo ora a Vossas Senhorias? Vejamos: é o Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, limites da Paraíba. Mas isso ainda diz pouco: se ao menos mais cinco havia com nome de Severino filhos de tantas Marias mulheres de outros tantos, já finados, Zacarias, vivendo na mesma serra magra e ossuda em que eu vivia. Somos muitos Severinos iguais em tudo na vida: na mesma cabeça grande que a custo é que se equilibra, no mesmo ventre crescido sobre as mesmas pernas finas e iguais também porque o sangue, que usamos tem pouca tinta. E se somos Severinos iguais em tudo na vida, morremos de morte igual, mesma morte Severina que é a morte de que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte de fome um pouco por dia (de fraqueza e de doença é que a morte Severina ataca em qualquer idade, e até gente não nascida). Somos muitos Severinos iguais em tudo e na sina: a de abrandar estas pedras suando-se muito em cima, a de tentar despertar terra sempre mais extinta, a de querer arrancar alguns roçado da cinza. Mas, para que me conheçam melhor Vossas Senhorias e melhor possam seguir a história de minha vida, passo a ser o Severino que em vossa presença emigra. (Mello Neto, 2010, p. 2 - 3)

As múltiplas formas de explorar uma obra artística possibilitam ao leitor/ouvinte/espectador maneiras variadas de ler/ouvir/assistir as expressões artísticas em suas mais variadas formas e representações. Desse modo, ao se considerar a sociedade, em especial no contexto atual, permeada pelo entrecruzar das várias linguagens que se apresentam e são vivenciadas/consumidas/partilhadas pelo sujeito. Como consequência disso, é certo dizer que são formados novos tipos de leitores, aqueles que têm em seu repositório de conhecimento e cultura, diversas possibilidades de olhar/abordar/vivenciar um mesmo fenômeno artístico sob vários prismas.

Neste capítulo, apresento discussões a respeito dos multiletramentos e multimodalidades textuais. Para tanto, são erigidas discussões acerca do letramento visual e possíveis caminhos metodológicos, a partir das teorias da Gramática do Design Visual e Semiótica de Pierce, que possibilitam tanto para alunos quanto para professores subsídios teóricos e práticos para a análise de imagens, bem como aduz contribuições para a formação do caráter imagético.

2.1 Multiletramentos e multimodalidades textuais

Os pressupostos para o processo de leitura de textos não se detém exclusivamente ao conhecimento do sistema convencional de escrita. Para Bronckart (1999, p. 71), o texto “designa toda unidade de produção de linguagem que veicula

uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. Nesse sentido, ler está relacionado à produção de conhecimento a partir dos variados signos, não se limitando, pois, à palavra escrita como detentora de informação e único meio de geração de conteúdo. Dessa forma, a BNCC (2017), no que se refere à leitura, esclarece que:

O eixo **Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação**, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) **ou em movimento** (filmes, vídeos etc.) **e ao som** (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BNCC, 2017, p. 71- 72, grifo nosso).

Conforme a BNCC (2017), ler é um exercício que provém da ação conjunta de produzir sentido por meio das palavras, das imagens, dos sons, músicas, das sensações, da imaginação e da contemplação. Desse modo, de um lado, amplia-se a ideia de construção de conhecimento por meio da multissemiose dos signos, e do outro, ressignifica a visão de mundo do leitor e suas experiências culturais. Ao fazer isso, possibilita caminhos para novas formas de enxergar a realidade, contribuindo, portanto, para mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

Cumprе ressaltar que a sociedade moderna, em particular, é marcada pelos avanços tecnológicos, de uma explosão informacional e múltiplas linguagens frente às tecnologias. Essa diversidade traz reflexões sobre as habilidades e competências para o domínio de diversas ferramentas de comunicação, por exemplo, áudio, vídeo, edição e diagramação, produção de imagens, etc. Nessa perspectiva, Rojo (2012) afirma serem necessários novos letramentos para se acompanhar as demandas relativas a esse contexto. Em virtude disso, entra em cena a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos.

As discussões a respeito dos multiletramentos apareceram a partir do manifesto elaborado por um grupo de professores e pesquisadores americanos (Grupo de Nova Londres – GNL, em 1996). Esses pesquisadores objetivavam, por sua vez, incorporar no currículo escolar os emergentes letramentos advindos com as

tecnologias de informação e comunicação, de modo a contemplar a demanda tecnológica e as implicações do processo de globalização (ROJO; MOURA, 2012).

Seguindo essa lógica, as metodologias de ensino deveriam incluir em seu planejamento atividades que garantissem aos indivíduos a aprendizagem para lidar com a multiplicidade de linguagens emergentes. Com efeito, a escola e as instituições provedoras de conhecimento deveriam trabalhar no sentido de favorecer os multiletramentos em sala de aula, garantindo ao estudante a formação devida para seu crescimento pessoal. Para Rojo,

Diferente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção dos textos por meio dos quais ela informa e se comunica (ROJO, 2009, p. 13).

Diante disso, as variadas práticas letradas advindas da teia de múltiplos letramentos na qual estamos inseridos, a definição de multiletramentos leva em consideração a diversidade dos sujeitos e das sociedades, bem como a multiplicidade semiótica que marca a linguagem na contemporaneidade. Logo, a multissemiose descrita acima, requer dos indivíduos habilidades necessárias para as diferentes leituras, seja de um texto escrito, sonoro, *imagético*¹ ou fílmico.

Em razão da versatilidade dos textos e dos elementos que estão postos para além das palavras, como a imagem estática ou dinâmica, vídeos, sons (a multimodalidade) e toda essa construção semiótica, está a urgência de as escolas e universidades trabalharem com os alunos aspectos visuais e críticos que provêm do pluralismo textual moderno, favorecendo o processo de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Em suma, os multiletramentos e a multimodalidade dos textos incorporaram no repertório do aluno práticas letradas que convergem com os eventos de letramento. Estas, no caso específico, contexto imagético, reivindicam dos educandos competências de leitura, análise e interpretação, de vez a contribuir para a compreensão de seu desenvolvimento crítico, estético. É nesse contexto, portanto, que se pode dizer que a leitura de imagens, por meio da educação do olhar, é

¹ A referência ao imagético, como sendo, a produção de imagens, designs, publicidade, entre outras, como diferencial à produção cinematográfica.

necessária. Cumpre mencionar ser, também, um elemento importante na efetivação de sentido do que está sendo dito e por trazer aspectos da cultura, da memória, da estética, ao agregar conhecimentos relevantes para o desenvolvimento dos educandos.

2.2 Considerações acerca do letramento visual

Os conteúdos imagéticos acompanham o homem desde os tempos mais remotos, de modo a favorecer sua relação com o mundo e auxiliar no registro de dados e informações para a construção do conhecimento. No contexto atual, por sua vez, as novas mídias de informação e comunicação contribuem para a produção da imagem em diversos contextos, seja para capturar um momento (lazer), para comunicar as ideias de um pintor (exposições), na criação de filmes (cinema), no auxílio às atividades médicas e entre várias, ainda, no âmbito educacional (PIRIS, 2008).

Tendo em vista que o uso de imagens é recorrente no cotidiano dos indivíduos, inclusive no ambiente escolar, deve-se considerar que sejam incorporadas no planejamento de aulas e currículos escolares, discussões acerca da alfabetização visual ou letramento visual. Tais conhecimentos são da maior relevância para a compreensão dos textos imagéticos, visto que mobilizam habilidades semióticas, as quais são aplicadas à leitura de imagens (DONDIS, 2015).

Nesse sentido, o letramento visual pode ser entendido como:

Um conjunto de habilidades necessárias para o sujeito ser capaz de interpretar o conteúdo visual das imagens, examinar o impacto social dessas, e discutir o propósito, público-alvo, e direitos autorais das mesmas. Isso inclui a habilidade de visualizar internamente, comunicar visualmente, ler e interpretar imagens. Além disso, estudantes devem estar conscientes dos usos de manipulações e implicações ideológicas das imagens (BAMFORD, 2003, p. 1).

A leitura de imagens proposta aqui, requer competências para a interpretação dos signos, de tal modo que não sejam avaliados somente os aspectos relacionados à forma, cores, mas também os discursos sociais, antropológicos, culturais, que emanam da imagem. Sendo assim, estudar a respeito do contexto de produção das imagens, os diferentes públicos a que se destina e quais suas relações externas com os leitores, permitem eficiente interação estética na produção de sentido. Dessa

forma, a Gramática do Design Visual apresenta possíveis metodologias necessárias para o entendimento dos estudos e análises imagéticas.

Os apontamentos teórico-metodológicos para o letramento visual podem ser discutidos a partir da Gramática de Design Visual, proposta por Kress e Van Leeuwen (2000), por exemplo. Cumpre mencionar que essa abordagem tem por base a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) da linguagem verbal desenvolvida por Halliday (1978). Teorias como estas contribuem para o entendimento das questões sobre o estudo do letramento visual e sua interpretação por parte do leitor/receptor.

Halliday (1978) apresenta as funções da linguagem por meio de metafunções. Silva e Almeida (2018), por sua vez, resumem e discutem essas classificações:

[...] **função ideacional**, que está relacionada a expressão do conteúdo na qual os interlocutores incorporam suas experiências do mundo real e é subdividida em experiência lógica; em **função interpessoal**, que se refere ao posicionamento do falante e ao papel comunicativo que este assume de forma a expressar tanto o mundo interno quanto o externo do indivíduo e está subdividida em interacional e pessoal; e por fim, a **função textual**, que diz respeito ao texto, referindo-se a organização da frase tanto na estrutura interna como dentro do contexto (SILVA; ALMEIDA, 2018, p. 42 grifo nosso).

As metafunções discutidas na Linguística Sistêmico-Funcional são utilizadas como ferramentas para análise e compreensão da função da linguagem verbal. Dessa forma, levam em consideração aspectos intrínsecos e extrínsecos ao processo de comunicação, sistematizada como característica ideacional, que relaciona o conteúdo veiculado às experiências vivenciadas pelo indivíduo; e a interpessoal, que se refere às expressões do indivíduo ao veicular determinada mensagem; e por fim, a de caráter textual, que está ligada a estrutura do texto e sua organização lógica.

Sob o mesmo ponto de vista, a GDV, de Kress e Van Leeuwen (2000), firmada nos conceitos discutidos por Halliday (1978), para o estabelecimento da análise de imagens sob a perspectiva multimodal dos textos, propõe, segundo Andrade (2015, p. 59), “[...] duas possibilidades de análise da imagem: uma de fim prático, ou seja, analisa a construção dos textos e a outra de fim analítico, que possibilita analisar os significados atrelados aos elementos visuais que podem ser interpretados”.

As abordagens da GDV são divididas em três categorias, assim como na Linguística Sistêmico-Funcional, e apresenta características representacionais, interacionais e composicionais. Essas representações atuam de forma conjunta em

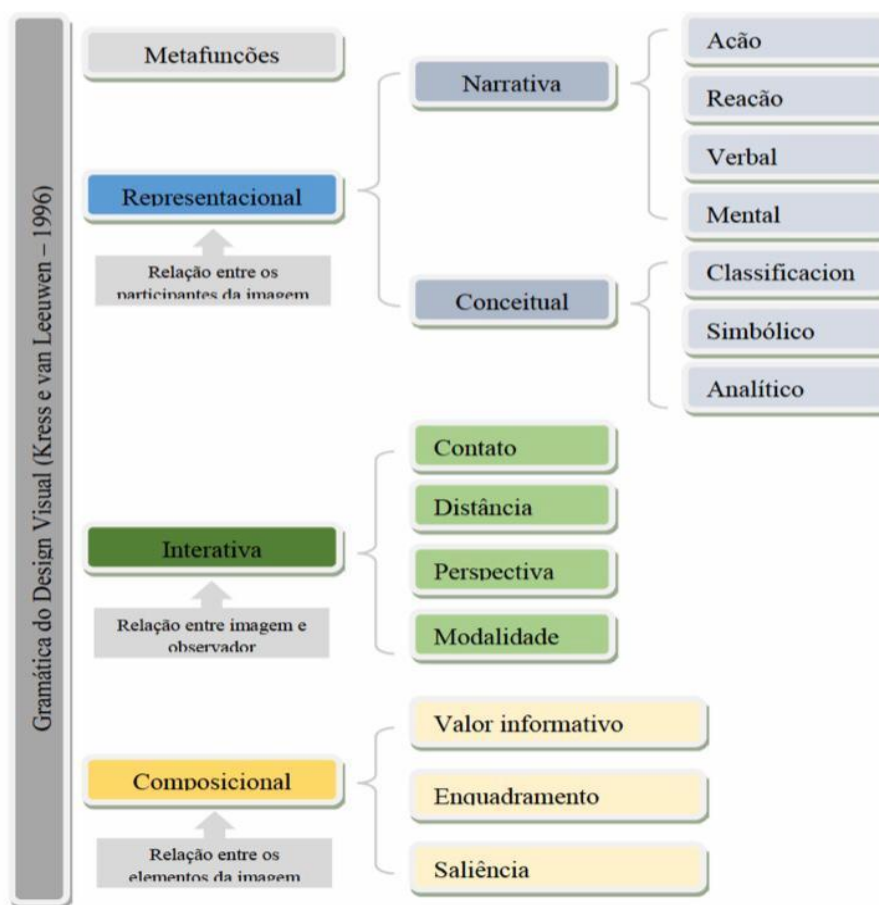
todo processo imagético, de modo a colaborar na construção e desenvolvimento de programas de letramento visual.

Silva e Almeida (2018) sintetiza os postulados da GDV, ao discutir cada uma das representações. Ao fazer isso, abre caminhos para análise imagética. Nessa perspectiva, a **metafunção representacional** diz respeito a pessoas, lugares, objetos, ou seja, os participantes, e subdivide-se em narrativa (a relação que os elementos representados exercem na imagem) e conceitual (quando não está indicada a ação dos participantes). Assim, eles são representados por sua essência construída nos processos: classificacional, analítico e simbólico.

A **metafunção interativa** é entendida por meio da relação existente entre o observador e o elemento semiótico visual. Para categorizar esta função, ela divide-se em: contato (marcador de interação entre o indivíduo e a imagem); distância social (entendida como aquilo que separa o leitor do objeto representado, podendo ser uma moldura, tipos de enquadramento que refletem o grau de interação entre leitor e a imagem, seja ela estática ou em movimento); perspectiva (refere-se ao ângulo de interação entre leitor e imagem), a interação, nesse sentido, é marcada por meio dos ângulos: frontal; oblíquo; horizontal e vertical.

Ainda nessa sistemática, Kresse e Van Leewen (2000), apresentam a última categorização do aspecto interativo, a categoria de modalidade, que estabelece a escala de proximidade entre o participante representado e o contexto real, na qual ele faz parte. Ela divide-se em: naturalista, sensorial, científica ou tecnológica e abstrata. A última **metafunção composicional**, relacionada ao layout dos elementos visuais. Nessa categoria, as imagens são entendidas a partir da ideia de valor informativo, saliência e estruturação. Todos esses elementos combinados formam o arcabouço da Gramática de Design Visual, permitindo a autonomia dos indivíduos nos processos de análise das imagens e apropriação de significância dos signos semióticos. Silva (2016), por sua vez, esquematiza o postulado da GDV, sintetizando-a em termos conceituais, como pode ser visualizado abaixo:

Imagem 1- Esquema da Gramática do Design Visual



Fonte: Silva (2016)

Diante disso, pode-se afirmar que a GDV aponta caminhos para a formação do pensamento crítico referentes às questões de letramento visual, a partir da combinação das metafunções descritas. Nesse sentido, A BNCC (2017), ao discutir sobre as práticas leitoras com base nos recursos linguísticos e multissemióticos, nos mais diversos gêneros, preconiza que o aluno seja capaz de:

- Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.
- **Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste)**, de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.
- **Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.** em artefatos sonoros (BNCC, 2017, p. 73, grifo nosso).

No contexto escolar, conforme consta na BNCC (2017), ao se trabalhar textos multimodais em sala de aula, um dos aspectos apontados para produção de conhecimento é levar os alunos a refletirem de forma crítica sobre os modos como o texto se apresenta. No caso das imagens, sejam elas estáticas ou dinâmicas, deve-se identificar elementos extrínsecos como: enquadramento, ângulo, e os aspectos intrínsecos, relacionados ao sentido, tal qual discursos explícitos ou implícitos no seu escopo, que configuram maneiras indicadas na leitura de textos imagéticos, visando à produção de sentido para o leitor.

Conforme as estratégias e procedimentos de leitura, a BNCC (2017) elenca diversas etapas para que essa atividade tenha aplicabilidade no dia a dia dos alunos. Assim sendo, é preciso selecionar os procedimentos e objetivos da leitura com os interesses da comunidade a que se destina; discutir quais conhecimentos prévios os alunos apresentam; localizar, recuperar e deduzir as informações implícitas. Essas são estratégias que, quando relacionadas, orientam a comunidade escolar para o bom entendimento das práticas leitoras de textos semióticos.

Como resultado da dimensão cultural que os textos multimodais apresentam, as diversas linguagens existentes apontam para novas formas de lidar com a multiplicidade dos signos, proveniente da convergência cultural linguística e tecnológica. Além disso, é necessário discutir sobre os multiletramentos, que requerem o entendimento e conhecimento das inúmeras agências de letramento e práticas letradas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o letramento visual decorrente da relação entre imagens, textos escritos, hipertextos, músicas (elementos característicos da contemporaneidade) cooperam para a produção de conhecimento dentro das escolas e fora delas. Em virtude desse fato, o professor deve lançar mão de estratégias para a mediação da leitura em sala de aula e, com isso, auxiliar também os alunos nas atividades de leitura de imagens, com o propósito de que essa prática seja realizada de maneira eficaz. Diante disso, conhecer a respeito de métodos e teorias semióticas são formas de estruturar as dinâmicas para construção de sentido junto ao alunado.

2.3 Relações entre a semiótica peirceana e a leitura de imagens

A semiótica é a ciência do signo que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis. O surgimento da semiótica moderna, no final do século XX,

coincidiu com a evolução tecnológica da sociedade que vivemos, de modo a gerar novas formas de comunicação, assim como causou impactos na linguagem ao desencadear novos tipos de gêneros textuais e, como consequência disso, diversos signos linguísticos (MELO; MELO, 2015).

Nesse contexto, Aumont (1996, p. 16) ao se referir à linguagem visual, especificamente à imagem, explicita que, em nossa sociedade, ela possui caráter intercambiável. Assim sendo, os cruzamentos e deslocamentos da imagem permitem que ela seja acessada mais facilmente no ambiente digital, considerando, pois, “o cinema, que hoje pode ser visto na televisão, ou a pintura que pode ser vista em reprodução fotográfica, além de existir a *internet* que completa essa globalização”. Frente a isso, o contato com as imagens torna-se mais frequente, por isso, necessita de leituras apropriadas aos diversos ambientes em que circulam.

São várias as correntes da semiótica moderna destinadas à análise dos signos. Nesse cenário, a extensa obra de Charles Peirce (1839-1914), estudioso das ciências exatas, tais como: matemática, física, bem como das ciências humanas, como a linguística, psicologia, filosofia e lógica. Por essa razão, Santaella (2002) afirma que tal formação contribuiu de maneira singular na composição de um arcabouço científico e metodológico no desenvolvimento da teoria peirceana, a qual se divide em três partes: a gramática especulativa, a lógica e a retórica especulativa, ao aduzir caminhos para a leitura e análise de imagens, a considerar sua composição, seu dimensionamento e a forma como auxilia na produção de sentido.

Quanto a isso, Melo e Melo (2015) sintetizam as três partes da teoria de Peirce. Para eles,

No primeiro ramo, denominado gramática especulativa, são estudados os mais variados tipos de signos. O segundo ramo, denominado lógica crítica, estuda os tipos de inferências, raciocínios ou argumentos: a abdução, indução e dedução. Por fim, o terceiro ramo, denominado retórica especulativa, tem por função analisar os métodos a que cada tipo de raciocínio dá origem (MELO; MELO, 2015, p. 19-20).

Como exposto, os ramos da teoria peirceana possibilitam novos olhares para os estudos dos signos. Com a finalidade de propor definições e classificações no que tange a apropriação de sentido, desse modo, a relação entre os ramos constitui a base de pesquisas a respeito dos signos linguísticos. Dessa forma, o primeiro ramo, denominado “gramática especulativa” aponta de maneira mais clara os meios para

esse tipo de análise, colaborando com temas a respeito do letramento visual, ao indicar propriedades, interpretação e modos de significação evidenciados nos discursos iconográficos.

Para que o entendimento dos signos seja apreendido de maneira operativa pela mente, Peirce trabalha com tricotomias que ajudam na significação da linguagem. Nesse contexto, entende-se por signo, segundo Peirce (2005, p. 46), “aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”, de tal forma que tudo que tenha representação, ou que sinalize algo, é considerado como signo.

Outro conceito necessário para o entendimento da semiótica é o de linguagem. De acordo com Melo e Melo (2015, p. 17), o conceito de linguagem refere-se, portanto, a “todo sistema formado por um conjunto de signos que serve de meio de comunicação entre indivíduos e pode ser percebido pelos diversos órgãos dos sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato)”. Assim sendo, signo e linguagem estabelecem percepções precisas para as discussões semióticas.

O processo de significação da linguagem, baseado nos moldes da gramática especulativa, entende os fenômenos sob três categorias: primeiridade, segundidade e terceiridade. Nesse sentido, Peirce esclarece:

Parece, portanto, que as verdadeiras categorias são: **primeira, sentimento, a consciência que pode ser compreendida como um instante do tempo, consciência passiva da qualidade, sem reconhecimento ou análise; segunda, consciência de uma interrupção no campo da consciência, sentido de resistência, de um fato externo ou outra coisa; terceira, consciência sintética, reunindo tempo, sentido, aprendizado, pensamento.** [...] três concepções lógicas da qualidade, relação e mediação. A concepção da qualidade, que é absolutamente simples em si mesma e, no entanto, quando encarada em suas relações percebe-se que possui uma ampla variedade de elementos, surgiria toda vez que o sentimento ou a consciência singular se tornasse preponderante. A concepção de relação procede da consciência dupla ou sentido de ação e reação. A concepção de mediação origina-se da consciência plural ou sentido de aprendizado (PEIRCE, 2005, p. 14, grifo nosso).

A primeiridade, diz respeito aos primeiros sentimentos ao se perceber o signo, de modo a gerar as sensações iniciais no interpretante, sem a necessidade de se aprofundar no objeto. Nesse contexto, Gihzzi (2009, p. 15), ao comentá-la, aponta que “a liberdade da primeiridade exemplarmente caracterizada quando admiramos certos fenômenos da natureza; dado que é uma experiência comum, diante de uma paisagem, como um pôr-do-sol, um sentimento (experiência) de deslumbramento”.

Nesse processo, todos os questionamentos são deixados de lado, uma vez que não se detém aos discursos e narrativas que envolvem o signo.

À medida que a qualidade do sentir, sem inferências (primeiridade), associa-se a outros possíveis objetos, surge a categoria de segundidade, ou o reagir. Nessa perspectiva, o signo é percebido como mensagem articulada ao contexto, experienciado na primeira fase. A atividade de observar e sentir, articula-se, pois, na segundidade, com a materialização do signo. Em síntese, para Santaella (1983), a qualidade nesta fase está relacionada à matéria existente e a sua identificação com as experiências vividas.

Enquanto as etapas anteriores são representadas pelo sentir e o reagir, a terceiridade está associada ao ato de pensar, isto é, a percepção que o interpretante dá aos signos no contexto de leitura, gerando múltiplas significações. Segundo Ibri (1992), o sentido de aprendizado, nesta categoria, corresponde ao nível de inteligibilidade, ao processo de cognição por meio do qual interpretamos a realidade construída nos discursos e narrativas gerados. Portanto, toda a obra de Peirce está baseada nesses princípios que nortearão a relação do signo com seu fundamento, assim como com o objeto e seu interpretante.

2.3. 1 As possíveis relações do signo com base na semiótica de Peirce

Na composição dos estudos peirceanos, a relação marcada entre o signo e os fenômenos semióticos apontam para o processo de significação, no sentido de que o signo representa seu objeto para o intérprete. A esse processo, Peirce nomeia de semiose. Para Joly (1996), há nesse processo uma dinâmica que é caracterizada pela relação entre o fundamento do signo, seu objeto e, por fim, o interpretante, fase que está associada a terceiridade. Sobre isso, Santaella (2002) afirma:

[...] o signo é um primeiro (algo que se apresenta à mente, a partir das qualidades de seu fundamento), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou representa, denominado objeto do signo) a um terceiro (o efeito interpretativo que o signo provocará em um possível intérprete, denominado interpretante do signo) (SANTAELLA, 2002, p. 7- 8).

Santaella (2002) aponta para a relação entre sujeito, objeto e seus efeitos para o leitor, da mesma forma Peirce (2005) diz que os signos se dividem em tricotomias que norteam seu processo de percepção, entendimento e análise. A primeira relação

centra-se entre o signo e seu fundamento; a segunda, na associação do fundamento do signo e seu objeto; e a terceira, expressa a relação presente entre o signo e seu interpretante. Portanto, conforme a primeira divisão de Peirce (2005), o signo pode ser denominado como *quali-signo* (descreve a qualidade atribuída ao signo, mas não o signo em si), *sin-signo* (entendido como fato ou evento que envolve o signo, nas representações como imagens, ele pressupõe os processos de memória e produção que antecedem a recepção do signo), ou *legi-signo* (são as convenções estabelecidas para o signo, apresentadas simbolicamente como leis).

Em seguida, Peirce (2005) expressa a relação do fundamento do signo e seu objeto, caracterizada por elementos que determinam o signo e a representação dele no contexto em que está inserido. Santaella (2002, p. 10) discute a existência desses elementos como “os problemas relativos à denotação, à realidade e referência, ao documento e ficção, à mentira e decepção”, ou seja, essa relação é expressa pelas diferentes maneiras como o objeto pode ser representado. De igual modo, as propriedades do signo (qualidade, existência e lei) são, também, três as relações entre o signo e seu objeto: ícone (é a relação icônica do signo e faz analogia ao que ele representa), índice (denota a forma como o signo expressa virtude no objeto, descrita como uma qualidade comum com o objeto), e símbolo (é a relação de convenção com o objeto e a ideia expressa pela mente).

Por último, Peirce (2005) discute os efeitos interpretativos do signo na mente. Posteriormente, da relação entre o fundamento do signo e seu interpretante derivam-se três características: rema (o primeiro sentimento expresso entre o interpretante e o signo, ou uma qualidade emocional), dicente (corresponde ao movimento físico ou mental, representados pelos deslocamentos entre interpretante e signo), e por fim, o argumento (diz respeito ao signo propriamente interpretado, por meio de regras estabelecidas pelo intérprete que corroboram com seu significado).

Assim como o letramento visual e os pressupostos da Gramática de Design Visual, a semiótica de Peirce contribui para diversas análises, inclusive de imagens. Para que o estudo imagético seja eficaz, entender como a imagem, enquanto signo, age na mente do interpretante, bem como saber como as relações entre signo e objeto possibilitam que o estudo visual no contexto escolar seja realizado de forma adequada e, com isso, lograr êxito nessa atividade.

Portanto, ler um texto imagético implica conhecer o valor social da imagem, os temas sobre a qual reflete e sua função no processo de ensino e aprendizagem. Nesse

sentido, a Gramática do Design Visual, na perspectiva da multissemiose dos textos, que se dá no escopo das metafunções (representacional, interativa e composicional), e a semiótica de Peirce ajudam a desenvolver habilidades críticas para analisar as imagens como fontes de informações culturais e ainda desmistificar seu uso meramente ilustrativo.

Dessa forma, se faz necessário que o professor de Língua Portuguesa seja introduzido ao letramento visual, a fim de que consiga traçar metodologias eficientes para o trabalho com a imagem em sala de aula e, ao fazer isso, explorar suas implicações e as narrativas que emergem das propostas de análise.

Para tanto, deve-se levar em consideração a recepção estética entre imagens e alunos, a partir da capacidade contemplativa que, segundo Peirce (2005), possibilita a exploração do texto imagético concernente aos níveis interpretativos do signo, que perpassam pelas etapas: emocional (associações de sentimentos), enérgica (referente a ação física ou mental) e a capacidade lógica, ligada à apropriação de sentido no processo de significação. Os conceitos discutidos na semiótica peirciana estende-se, também, a diversas expressões artísticas, como, por exemplo, os filmes. Nesse sentido, é importante destacar, também, a maneira como a cinematografia modela as formas de pensamento e ajuda na produção de conhecimentos para os leitores/espectadores, a esse respeito cumpre evidenciar os aspectos metodológicos para análise fílmica foco também desta pesquisa.

3 FILME: cinema, educação e cultura

— A quem estais carregando, irmãos das almas, embrulhado nessa rede? disse que eu saiba. A um defunto de nada, irmão das almas, que há muitas horas viaja à sua morada. E sabeis quem era ele, irmãos das almas, sabeis como ele se chama ou se chamava? Severino Lavrador, irmão das almas, Severino Lavrador, mas já não lava.

— E de onde que o estais trazendo, irmãos das almas, onde foi que começou vossa jornada?

— Onde a Caatinga é mais seca, irmão das almas, onde uma terra que não dá nem planta brava.

— E foi morrida essa morte, irmãos das almas, essa foi morte morrida ou foi matada?

— Até que não foi morrida, irmão das almas, esta foi morte matada, numa emboscada.

— E o que guardava a emboscada, irmão das almas e com que foi que o mataram, com faca ou bala?

— Este foi morto de bala, irmão das almas, mas garantido é de bala, mais longe vara.

— E quem foi que o emboscou, irmãos das almas, quem contra ele soltou essa ave-bala?

— Ali é difícil dizer, irmão das almas, sempre há uma bala voando desocupada.

— E o que havia ele feito irmãos das almas, e o que havia ele feito contra a tal pássara?

— Ter um hectare de terra, irmão das almas, de pedra e areia lavada que cultivava.

— Mas que roças que ele tinha, irmãos das almas que podia ele plantar na pedra avara?

— Nos magros lábios de areia, irmão das almas, os intervalos das pedras, plantava palha.

— E era grande sua lavoura, irmãos das almas, lavoura de muitas covas, tão cobiçada?

— Tinha somente dez quadras, irmão das almas, todas nos ombros da serra, nenhuma várzea.

— Mas então por que o mataram, irmãos das almas, mas então por que o mataram com espingarda?

— Queria mais espalhar-se, irmão das almas, queria voar mais livre essa ave-bala.

— E agora o que passará, irmãos das almas, o que é que acontecerá contra a espingarda?

— Mais campo tem para soltar, irmão das almas, tem mais onde fazer voar as filhas-bala.

— E onde o levais a enterrar, irmãos das almas, com a semente do chumbo que tem guardada?

— Ao cemitério de Torres, irmão das almas, que hoje se diz Toritama, de madrugada.

— E poderei ajudar, irmãos das almas? vou passar por Toritama, é minha estrada.

— Bem que poderá ajudar, irmão das almas, é irmão das almas quem ouve nossa chamada.

— E um de nós pode voltar, irmão das almas, pode voltar daqui mesmo para sua casa.

— Vou eu que a viagem é longa, irmãos das almas, é muito longa a viagem e a serra é alta.

— Mais sorte tem o defunto irmãos das almas, pois já não fará na volta a caminhada.

- Toritama não cai longe, irmãos das almas, seremos no campo santo de madrugada.
- Partamos enquanto é noite irmãos das almas, que é o melhor lençol dos mortos noite fechada. (MELO NETO, 2010, p. 3- 6)

Este capítulo abordará a relação cinema, educação e cultura, com vistas a evidenciar a importância da recepção fílmica para o leitor/espectador. Inicialmente, apresento breves considerações históricas alusivas ao cinema. Posteriormente, são abordadas discussões a respeito dos estudos sobre a construção do desenvolvimento estético do leitor e os postulados da estética da recepção de H. R. Jauss.

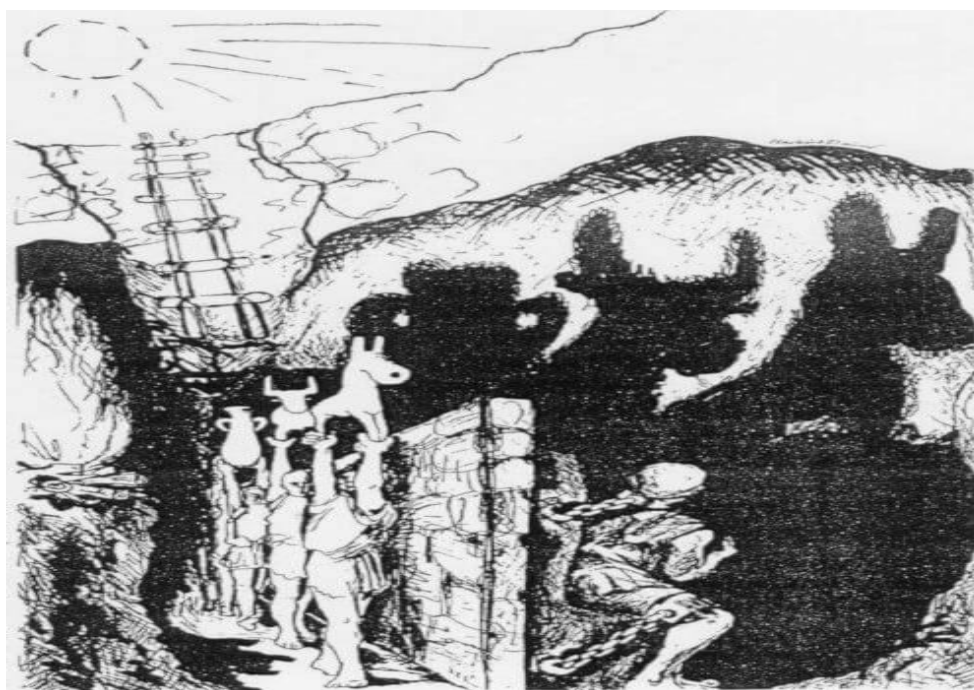
3.1 Breves considerações históricas sobre o cinema

Do mesmo modo que outras manifestações artísticas, abordar o cinema – do ponto de vista histórico – requer adentrar em terrenos movediços, pois o cinema possui histórias e começos. Sendo assim, é mister entender, para além das datas, os aspectos relativos ao desenvolvimento da linguagem cinematográfica que, com o passar do tempo, amadureceram no espectador o exercício de ver/ler e, por consequência, apreciar imagens em movimento.

O fascínio pela imagem, seja ela estática ou não, acompanhou o homem desde os primórdios das civilizações. Assim, a história do cinema se confunde com outras formas imagéticas, uma vez que antes de sua consolidação como arte autônoma o cinema esteve associado com diversas manifestações artísticas e, mais tarde, com o aparecimento dos aparelhos de projeção fílmicas no final do século XX (COSTA, 2005).

Desde os primórdios é perceptível perceber referências com relação ao ser humano e a imagem em movimento. Desde os registros das pinturas rupestres, às ideias de Platão, na Grécia Antiga, de certa maneira, já apontavam caminhos para as projeções cinematográficas. Na *Alegoria da caverna*, por exemplo, narra-se a existência de prisioneiros privados do contato com o mundo externo, presos em uma caverna, os quais são aquecidos próximos a uma fogueira. À medida que os viajantes passavam por ali, as imagens eram, pois, projetadas nas paredes da caverna. Assim sendo, as imagens refletidas criam em suas mentes um mundo virtual, que só existe a partir das projeções, do mesmo modo que as imagens em movimento fazem nas telas do cinema (MACHADO, 1997). Conforme figura 1.

Imagem 2 – Alegoria da caverna



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br>

Para Machado (1997), a projeção de imagens proposta por Platão, na *Alegoria da Caverna*, de certa maneira, pode ser associada com o que conhecemos, hoje, como a função do projetorista, posto que manipulava o fogo que refletia nas paredes da caverna e, de tempos outrora, a função do “lanterninha”, responsável pela sala escura e dava comandos para que tudo funcionasse no momento da projeção.

Nessa perspectiva, a caverna mencionada pode ser entendida como as salas de cinema que conhecemos hoje. À vista disso, pensadores modernos já apontam para o nascimento da cinematografia espelhada nas ideias de Platão, Garcia dos Santos (1981), por sua vez, cita que a Alegoria da Caverna pode ser comparada aos dispositivos teatrais e cinematográficos, uma vez que Platão comanda o cenário, intervindo tanto no papel dos espectadores quanto dos atores, orquestrando as representações de imagens que os prisioneiros teriam contato, e isso mudaria suas realidades, alargando suas visões sobre o mundo externo tal qual o cinema. O que, de certo modo, além de fazer uso dos recursos teatrais e cinematográfico, ele desempenha, por conseguinte, o papel do diretor, aquele que orchestra a encenação.

Nesse trilhar de pistas, ainda sobre o ponto vista de apontamentos para os primórdios das descobertas cinematográficas, o surgimento da “lanterna mágica” e os

“teatros de luz” são criações que merecem destaque quando se pensa no surgimento da cinematografia. Quanto a isso, Ferreira (2018) pontua que a criação da primeira “lanterna mágica” (1650) é atribuída ao matemático e cientista alemão Christiaan Huygens. Esse artefato possibilitava que as imagens fossem projetadas à luz de vela e/ou por uma lanterna a óleo na parede, de modo a proporcionar ao espectador a ilusão do movimento das imagens. Conforme mostra a figura 1.

Imagem 3 – Lanterna mágica



Fonte: wordpress.com/historia/lanterna-magica/

A influência do uso de imagens na arquitetura, pintura e escultura remontam parte das discussões iniciais do fazer cinematográfico. Nesse sentido, as mudanças percorridas foram marcadas por um conjunto de fatores que assentam suas raízes no século XIX, palco de avanços nas ciências, transformações nos meios de trabalho, invenções, desenvolvimento de teorias e avanços nas artes, que influenciam, também, o olhar do homem para as possibilidades concretizar a imagem em movimento no campo cinematográfico.

No bojo dessas transformações, o aparecimento dos chamados brinquedos filosóficos aponta para surgimento de instrumentos que datam de forma científica as invenções tecnológicas que aludem ao surgimento do cinema².

Baseado em princípios óticos, os brinquedos serviam de molde para contextos de estudos relacionados à percepção visual. Acerca disso, Wade (2005) descreve:³

Desde a revolução científica no século XVII, instrumentos foram aplicados para investigar fenômenos naturais. Um exemplo óbvio no contexto da visão foi o prisma, que facilitou a análise da luz e os experimentos sobre a percepção da cor. No entanto, no início do século XIX, descobriu-se que os instrumentos de descoberta sensorial, particularmente na visão, tinham uma atração popular e científica. Eles eram chamados de brinquedos filosóficos (WADE, 2005, p. 110 tradução nossa).

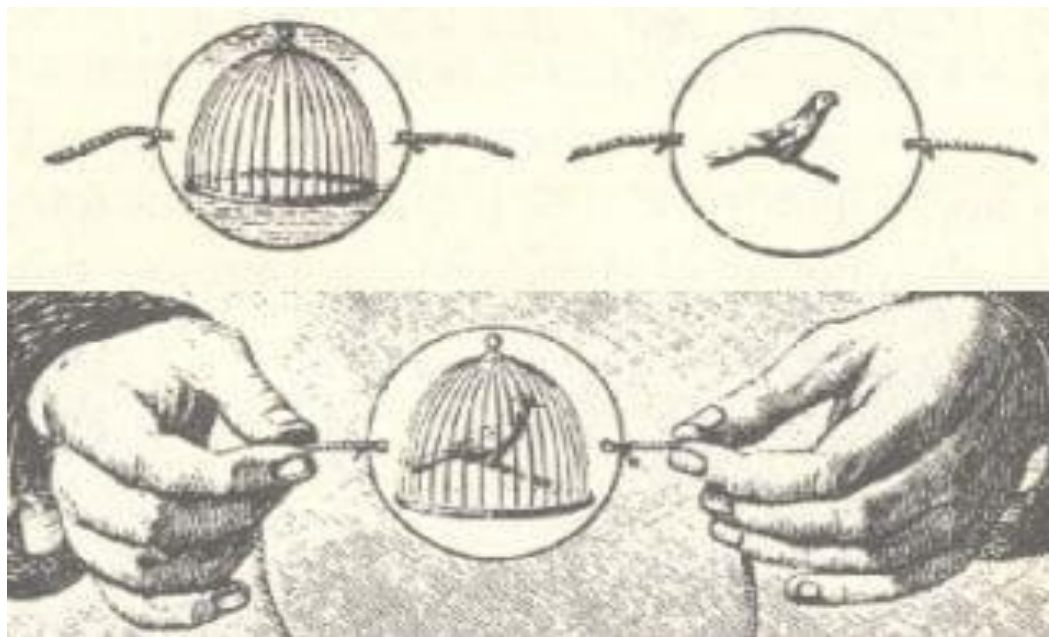
Decerto, a revolução científica, no séc. XIX, trouxe instrumentos que possibilitaram a investigação de diversos fenômenos, entre eles os que estavam relacionados à percepção, abrindo espaços para a popularização e uso em diversas áreas, a saber: na medicina, no teatro e, mais especificamente, nas descobertas cinematográficas. Assim sendo, produtos como o taumatrópio (1824), o fenacístoscópio (1830), o daguerreótipo (1837), o cinetoscópio (1891) e mais tarde o cinematógrafo dos irmãos Lumière (1895), conforme assinala Stutz (2015) e Cruz (2017).

A partir das ideias do médico inglês Peter Mark Roget, com base nos estudos da persistência retiniana, Stutz (2015), enfatiza que foi com Jhon Airton Paris (1785 – 1856) que o taumatrópio (figura 3) ganhou forma e se popularizou. Facilmente produzido, nele eram desenhados de ambos os lados figuras diferentes; por isso, o taumatrópio, quando manuseado, permitia por ilusão de óptica a visualização de apenas uma imagem. Com efeito, surgia uma terceira imagem, ou seja, a sobreposição das figuras anteriores. Para o campo do cinema, a ideia de movimento com o taumatrópio, a partir das imagens estáticas, intensificava discussões iniciais, mesmo que o movimento fosse projetado de maneira mecânica.

² Nesse período não se debate o cinema como linguagem, mas a busca de uma máquina que filme e que a imagem seja projetada.

³ Since the scientific revolution in the seventeenth century, instruments had been applied to investigate natural phenomena. An obvious example in the context of vision was the prism, which facilitated the analysis of light and experiments on the perception of color. However, in the early nineteenth century, the instruments of sensory discovery, particularly in vision, were found to have a popular as well as a scientific attraction. They were called philosophical toys (WADE, 2005, p. 110).

Imagem 4 - Taumatrópio

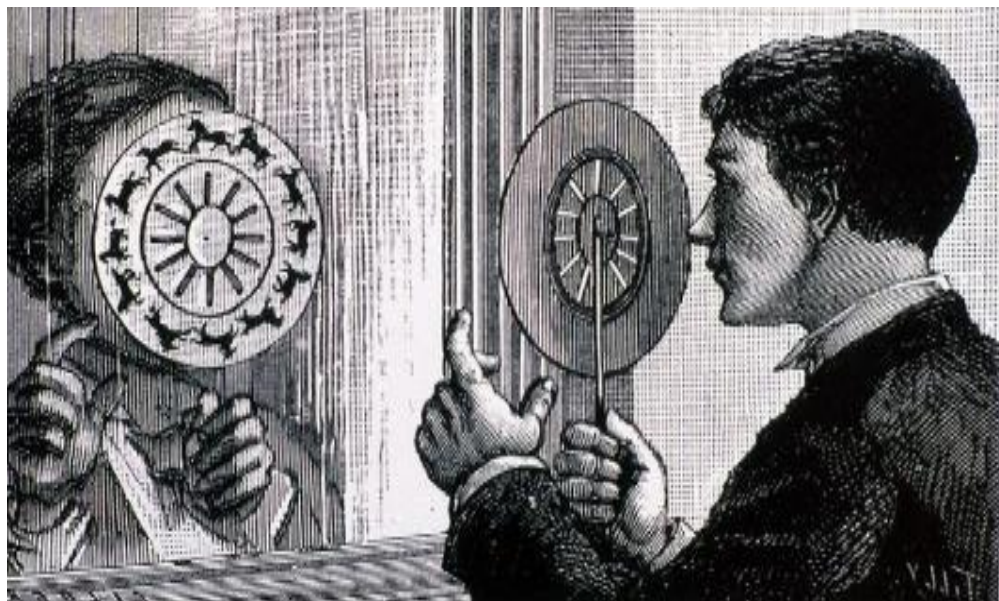


Fonte: <https://www.educlub.com.br/taumatropio>

Desde que os brinquedos ópticos tornaram-se acessíveis e encantaram as pessoas ao redor do mundo, várias possibilidades de uso das imagens em movimento popularizaram-se e estimularam cientistas a aprofundarem suas descobertas. Cumpre mencionar que o fenacístoscópio, desenvolvido na década de 1830, foi o responsável por dar continuidade aos avanços na produção de brinquedos que simulam a impressão de movimento.

Em vista disso, com a finalidade de aprimorar as ideias de Roget referentes ao taumatrópio, o belga Joseph Plateau, por volta de 1832, criou o fenacístoscópio (figura 4). Segundo a descrição de Mannoni (2003), esse artefato consistia em um disco de 16 partes com imagens levemente diferentes que mostravam cada fase do movimento. A sequência de imagens, quando manuseadas, produzia uma animação dando a impressão de movimento. A inovadora ideia de *Plateau* estava pautada na decomposição da imagem, de modo que contribuiu, em grande medida, para novas investidas com relação à criação do cinematógrafo.

Imagem 5- Fenacístoscópio

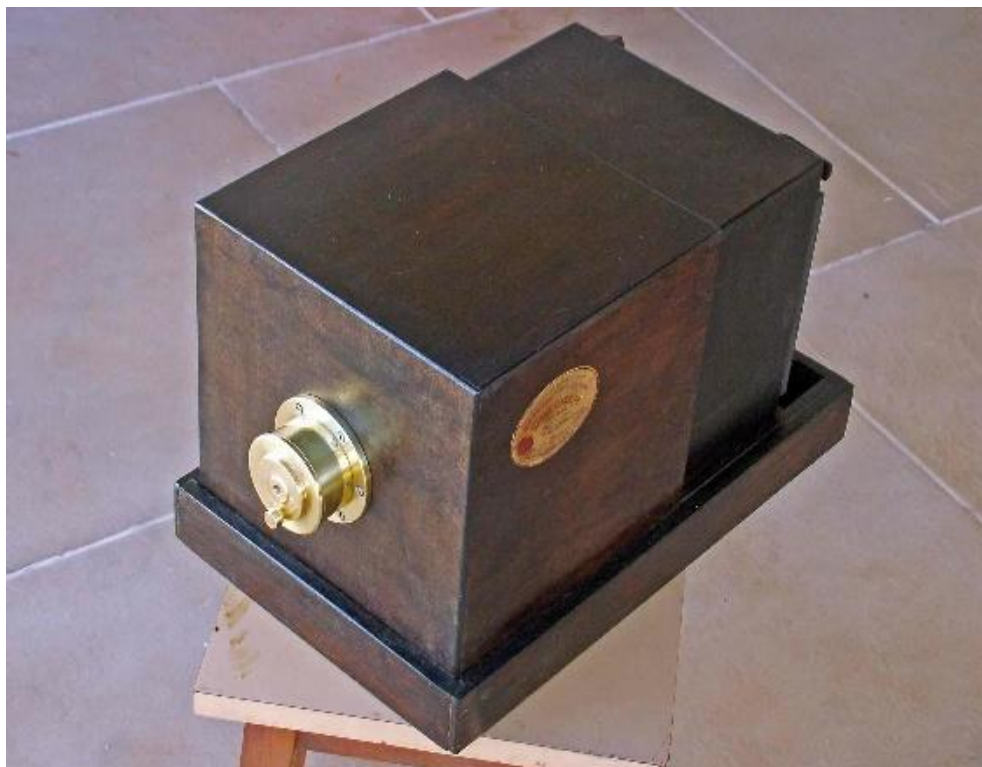


Fonte: <https://app.emaze.com>

Enquanto crescia o interesse pela imagem em movimento no século XIX, o surgimento da fotografia ganhava força e ao mesmo tempo o trabalho de Joseph Niépce (1826) ligado à fixação de imagens sobre uma placa de estanho – heliografia (RAMOS, 2017). Louis Jacques Mandé Daguerre ampliou o processo inventado por Niépce, em relação “a adoção do iodeto de prata para revelar a imagem capturada, que representou um passo importante facilitando a prática por meio do daguerreótipo” (FERREIRA, 2018, p. 15).

Monteiro (1997) delinea a relação entre os estudos de Niépce e Daguerre, evidenciando o interesse de ambos no que tange à fotografia – termo que foi oficializado anos depois em 1839. Mais tarde, com a morte de Niépce, Daguerre, transforma o processo heliográfico e gera um novo produto, o daguerreótipo (figura 5), o qual consistia na criação de uma câmera escura que comportava uma placa de prata onde as imagens eram capturadas e revelava as partes com maior ocorrência de luz.

Imagem 6- Daguerreótipo



Fonte: <https://alternativafotografica.wordpress.com>

Seguindo os caminhos percorrido pelos criadores dos inventos relacionados aos registros imagéticos, essa confluência apresenta pontos importantes para delimitação de momentos referente à história do cinema. Embora a precisão de uma data seja arbitrária, as diversas descobertas, ao redor do mundo, apresentaram movimentos e contextos significativos para o desenrolar de estudos no campo cinematográfico, que apontam para vários começos ou a simultaneidade deles em locais distintos ao considerar o começo do cinema mundial (COSTA, 2008).

No limiar do ano de 1891, Thomas Edison patenteou a invenção do cinetoscópio (figura 6), assim, a possibilidade de capturar e projetar filmes ganhava novos moldes e características. O aparelho desenvolvido era uma caixa individual para projeção de filmes que trouxe acentuadas evoluções com relação à experiência visual, clarificando o sistema de projeções e no aperfeiçoamento da captura de imagens em movimento. O espectador tinha como função observar dentro de uma caixa escura o que era projetado, de maneira que a relação do indivíduo com o cinema trilhava um caminho pautado na interação (ANDRADE, 2016).

Imagem 7 – Cinetoscópio



Fonte: <https://sombras-eletricas.blogspot.com/>

Logo que as descobertas dos brinquedos ópticos ganhavam visibilidade, novas formas de representação de imagens surgiam e apontavam para construções cinematográficas mais elaboradas. A invenção do cinetoscópio, por Thomas Edson, e mais tarde o aprimoramento do cinematógrafo, com os irmãos Lumière, foram, portanto, significativos avanços apontados por muitos estudiosos do campo do cinema.

Mascarello (2006) e Ferreira (2018) discutem a trajetória dos irmãos Lumière, ao afirmarem que, mesmo não sendo os primeiros a fazerem exibições de filmes, foi com o cinematógrafo (figura 7) – desenvolvido por eles – que as projeções fílmicas tiveram maior repercussão e visibilidade. Em dezembro de 1895, no Grand Café, aproximadamente 33 pessoas assistiram à exibição fílmica realizada pelos irmãos Lumière. O aparelho utilizado se diferenciava dos demais por ser mais leve, assim como pela capacidade de reproduzir cópias e ainda por ter as funções de filmar e projetar.

Imagem 8- Cinematógrafo



Fonte: <https://sessaodastres.com>

No Brasil, a primeira projeção fílmica aconteceu no ano 1898, após a viagem de Afonso Segret, italiano que morava no Brasil e foi estagiar na França no Pathé filme. Ao regressar, filmou uma vista da Baía de Guanabara, sendo este o primeiro registro de filmagem realizado em solo brasileiro. Seguindo o modelo de filmagens dos irmãos Lumière, o conteúdo dos filmes representava cenas do cotidiano das pessoas em situações rotineiras (FERREIRA, 2018).

Assim, os brinquedos ópticos trouxeram cientificidade e sistematização às práticas cinematográficas que conhecemos hoje. Indo desde as descobertas com aplicação de imagens utilizadas para marcar o tempo, contagem de objetos ou seres, até a produção de aparelhos destinados às exibições, prática ainda inicial ao longo do século XIX como assinala Costa (2008). Portanto, é certo dizer que os brinquedos ópticos contribuíram para a popularização das ferramentas utilizadas no cinema dos dias atuais.

Cabe, aqui, também chamar a atenção para o fato de que o cinema, enquanto prática de apreciar filmes, extrapola os muros das salas de projeção. Nesse sentido, pode-se afirmar que as pesquisas cinematográficas fazem parte de diversos campos de estudos, de larga abrangência, logo, podem vincular-se ao campo das imagens, da fotografia, da música, mais especificamente às questões ligadas a montagem, e ainda se associar a áreas como cultura, comunicação e educação.

Diante disso, ao levar em conta a vasta aplicação de saberes que emergem dos filmes, a cinematografia pode erigir reflexões pertinentes para o campo da educação. Isso se deve ao fato de proporcionar estímulos que vão desde a educação do olhar, ao contemplar aprendizados referentes à análise fílmica, às discussões decorrentes das histórias (temas) contados por meio das narrativas, à produção de conhecimentos ou, ainda, aos estudos relativos à própria linguagem do cinema.

3.2 Leitores e espectadores: aproximações cinema e ensino

A concepção de leitores está imbricada nas multimodalidades com que os textos se apresentam, hoje. Os aspectos decorrentes da educação formal e informal apontam para um novo tipo de leitor, aquele que para além dos muros da escola obtém informação e constroem conhecimentos em outros espaços. No contexto de uso de filmes aos moldes da educação formal, é preciso considerar o cinema como objeto de estudo possuidor de elementos próprios que permitem o estudo de suas potencialidades e particularidades.

As estratégias para formação de leitores se dão em diversas escalas. Nesse segmento, os leitores se constituem como indivíduos capazes de ver, sentir, avaliar, ouvir, e entender os mais variados textos. Se tomarmos por base as convergências informacionais a que somos submetidos, é notável que o leitor possui diversas funções, uma vez que são compelidos a ler textos em livros impressos, digitais, páginas de internet, textos fílmicos, imagéticos etc. Em meio a isso, quando um mesmo indivíduo assume papel ativo como leitor, espectador, consumidor e internauta, estabelece dialogismos sobre os processos de leitura (GARCIA CANCLINI, 2008).

A leitura está ligada ao ser humano em suas variadas formas e contextos. Nesse sentido, Freire (2003) enfatiza que a leitura do mundo antecede a leitura das palavras, ao enfatizar a importância das experiências vivenciadas e as influências que recebemos. Dessa forma, algumas leituras precedem outras e mudam, como consequência disso, o significado do que é ser leitor. Por meio da leitura, pode-se conhecer realidades antes distantes e apropriar-se de informações para enriquecer o intelecto. Em virtude disso, pode-se afirmar que os filmes e as imagens contribuem, também, de maneira vertiginosa para construção do arcabouço cultural e de conhecimentos do indivíduo.

Guaranha (2007) relaciona a literatura com o cinema, ao evidenciar como essa junção evoca a imaginação do leitor e desperta sensações semelhantes à do texto escrito:

A sondagem psicológica que o discurso literário permite não é possível de ser traduzida em imagens concretas. Além disso, as viagens imaginárias propostas verbalmente por um romance consolidam-se, instantânea e gratuitamente, na imaginação do leitor. Entretanto, o cineasta dispõe de uma linguagem mista, pois serve-se da comunicação visual, a imagem em movimento e a montagem dessas imagens; da comunicação sonora, que se compõe não apenas da trilha musical, mas também dos ruídos incidentais, que ajudam a “comentar” as imagens; e da comunicação verbal, composta por textos falados e escritos. Além disso, a imagem é enriquecida por uma série de outros recursos e elementos que propõem um tipo de leitura (GUARANHA, 2007, p.26).

De acordo com a autora, os filmes trazem elementos tão importantes quanto as leituras de livros, bem como auxiliam na construção de conhecimentos por parte do leitor/espectador. Apesar das discussões sobre a supremacia do texto escrito com relação a outras formas textuais, e as questões relativas à adaptação cinematográfica e suas contribuições para o leitor, Pellegrini (2003, p. 16) enfatiza que “a imagem tem, portanto, seus próprios códigos de interação com o espectador, diversos daqueles que a palavra escrita estabelece com o leitor”. Decerto, o que se percebe é que o cinema, ao apresentar elementos para reprodução e veiculação de narrativas, proporciona ao leitor um novo tipo de leitura, aquela relativa à sensibilidade do olhar. Nesse viés, vincula-se, portanto, ao letramento cinematográfico.

Todavia, a aproximação entre cinema e educação tem bases em um longo processo do fazer cinematográfico e de uso do cinema para fins escolares que, nos primórdios, não permitiam aos discentes mais aprofundamento nas análises, estruturação e estudo dessa linguagem. No contexto brasileiro, por exemplo, essas raízes remontam às propostas de um cinema educativo - 1920 e 1937, com a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), que visava à instrumentalização/ilustração de conteúdos que promovessem, exclusivamente, narrativas políticas e culturais, selecionadas pelo governo (SAMPAIO, 2017).

Duarte e Alegria (2008, p. 69), ao tratarem do entendimento a respeito do cinema como instrumento de ilustração, dizem:

A exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o valor que tal obra ocupa na história do cinema. Ou seja, se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem

levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles. Nesse caso, seguimos tomando-os apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos, escolarmente.

A fruição entre cinema e educação, a partir das diretrizes estabelecidas pelo INCE, se davam tão somente a partir das dinâmicas, interesses políticos. Dessa maneira, o cinema era visto como caminho para que o governo impusesse aos alunos e professores suas ideias, de modo a propagar, tipo, narrativas nacionalistas e higienistas. Nesta perspectiva, vale mencionar o decreto de nº 21.240/1932 assinado pelo então presidente Getúlio Vargas, com vistas a designar a veiculação de filmes que estivessem dentro das orientações do governo. Estes, por sua vez, poderiam/deveriam ser utilizados nas escolas. Para tal, os filmes deveriam ser certificados pelo Ministério da Educação e da Saúde, pois eram os órgãos do Estado que normatizavam as produções fílmicas.

Considerando que os **filmes educativos são material de ensino**, visto permitirem assistência cultural, cora vantagens especiais de atuação direta sobre as grandes massas populares e, mesmo, sobre analfabetos;

Considerando que, a exemplo dos demais países, e no interesse da educação popular, a censura dos filmes cinematográficos deve ter cunho acentuadamente cultural; e, no sentido da própria unidade da nação, como vantagens para o público, importadores e exibidores, deve funcionar como um serviço único, centralizado na capital do país,

DECRETA:

Art. 1º Fica nacionalizado o serviço de **censura dos filmes cinematográficos**, nos termos do presente decreto.

Art. 2º Nenhum filme pode ser exibido ao público sem **um certificado do Ministério da Educação e Saúde Pública, contendo a necessária autorização**.

Art. 3º Esse certificado será fornecido ou denegado, após projeção integral do filme, perante a comissão de censura, de que trata o art. 6º e pagamento da importância devida pela "Taxa Cinematográfica para a educação popular" (BRASIL, 1932, p. 1 grifo nosso)

Nesse enfoque, mesmo que as vertentes do cinema educativo enunciassem o valor cultural, informacional e as estratégias de educação por meio dos filmes, é perceptível que, em grande parte, seu valor estético era deixado de lado, apenas o uso instrumental era levado em consideração, contudo.

Por outro lado, Duarte (2009), ao discutir a relação ampla entre cinema e educação, evoca a teoria defendida por George Simmel, a qual postula que os indivíduos agem ativamente dentro das relações vivenciadas, sendo eles, em parte, produtos de suas interações. Desse modo, fora do ambiente escolar, os espaços não

formais de educação também contribuem para a produção de conhecimentos e exercício de práticas educativas.

Nessa perspectiva, pensar o cinema como o lugar em que as pessoas se reúnem, ou seja, em um ambiente controlado para juntos compartilharem um momento de diversão, aponta para uma das características elementares desse processo de interação, a que Simmel se refere como estado de socialização⁴. Uma vez que se estabelece a relação entre espectadores, filmes, e a identidade cultural de cada indivíduo presente, projeta-se, então, no cinema, a função de sociação discutida por Simmel.

Nessa linha de pensamento, Duarte (2009) enfatiza que “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas”. É preciso entender, portanto, que o cinema e a prática de ver filmes do ponto de vista epistemológico, e não instrumentalizado, de forma apática, em que as possibilidades investigativas e intelectuais que decorrem da linguagem cinematográfica são deixadas de lado.

Tendo isso em conta, a construção da formação estética do sujeito, que é desenvolvida mediante a exposição à arte (neste caso, o cinema), torna-se imprescindível para conhecer e identificar as particularidades da linguagem aqui discutida (PILLAR, 2006). Assim, para que as experiências fílmicas dos estudantes se ampliem, é preciso que o professor também possua conhecimentos acerca do letramento cinematográfico. Com isso, tanto a fruição estética quanto as discussões sobre as temáticas, a linguagem cinematográfica, farão sentido para os discentes.

3.2.1 Formação do desenvolvimento estético: um olhar sobre a arte

No tocante às experiências dos espectadores e a maneira como a arte é recepcionada para crescer no desenvolvimento estético dos indivíduos, é preciso considerar as leituras que se faz de determinada obra e como ela impacta a realidade. Desse modo, as interpretações a serem feitas, perpassam pela leitura crítica do

⁴ Atentar que, devido as poucas salas de cinema, o alto preço dos ingressos, o exercício de assistir um filme em um ambiente compartilhado, comumente, se dá no espaço familiar. O cinema na sala de aula, de certa maneira, retoma essa perspectiva da socialização, porém, o ambiente, na sua maioria, não contempla a ambiência de uma sala de cinema. Mesmo assim, evidencia-se, mais uma vez, o estado de socialização.

mundo até às percepções ligadas às cores, luz, montagem, riqueza sonora, texturas, temáticas, narrativas, ou seja, aos elementos pertencentes à construção imagética que se apresentam tanto de maneira física quanto imaginativa.

A estética da linguagem cinematográfica vai além do simples processo de visualização de imagens em movimento. Os filmes são também manifestações artísticas; logo, refletir a respeito do desenvolvimento da compreensão estética dos espectadores, possibilita ao professor mapear as relações sociais, culturais e as experiências adquiridas dos alunos, para assim planejar atividades direcionadas a cada grupo. Seguindo a linha de pensamento de que a “experiência estética pressupõe apreciação, ela só se concretiza com a existência de algum conhecimento sobre o aspecto em questão” (ANCHIETA, 2019, p. 194). Sendo mais enfático sobre a tríade filme, arte e estética, Aumont (1995, p. 15) afirma que:

A estética abrange a reflexão sobre os fenômenos de significação considerados como fenômenos artísticos. A estética do cinema é, portanto, o estudo do cinema como arte, o estudo dos filmes como mensagens artísticas. Ela subentende uma concepção do "belo" e, portanto, do gosto e do prazer do espectador, assim como do teórico. Ela depende da estética geral, disciplina filosófica que diz respeito ao conjunto das artes.

Dessa maneira, a experiência dos indivíduos contribui significativamente para o aprimoramento de seu desenvolvimento estético. Na mesma direção de Aumont (1995), Michael Parsons (1987), ao refletir sobre a significação dos fenômenos artísticos, cunhou a Teoria do Desenvolvimento da Compreensão Estética, decorrente de estudos realizados entre os anos de 1977 a 1987. Para isso, fez entrevistas semiestruturadas com crianças, adolescentes e adultos. No estudo, utilizou quadros e desenhos como: Guernica; A menina e o cão; Cabeça de homem, cujo objetivo visava compreender o pensamento das pessoas sobre os quadros. Isso porque, em sua hipótese, havia uma lacuna entre compreender e explicitar o que era observado (FARIA, 1992).

Conforme o desenvolvimento de sua pesquisa, Parsons (1987) distribuiu as fases da compreensão estética em cinco estágios, são eles:

✓ 1° estágio: preferência

Esse estágio diz respeito às livres associações que crianças e adultos fazem e denota a fragilidade da formação de caráter estético. A esse respeito, Rodrigues (2008, p. 62) explica que “não há consciência de que outras pessoas podem ter outras

opiniões sobre a arte, pois esses sujeitos compreendem apenas a sua própria experiência”. Nesse sentido, os indivíduos atraem-se muito facilmente pelas cores, mas não fazem julgamentos profundos, limitam-se, pois, a dizer se gostam ou não de determinada obra (ROCHA; COIMBRA, 2006).

✓ 2º estágio: tema

O tema e a forma como a arte se apresenta são o cerne dessa segunda fase, aqui teoriza-se sobre a beleza e a realidade. Assim, imagens figurativas não possuem valor estético. Há também a compreensão de que várias pessoas podem ter pontos de vista diferentes no momento da apreciação estética, mesmo que não consigam entender as ideias dos outros indivíduos. Nesse estágio “não há distinção entre juízo estético e juízo moral” (RODRIGUES, 2008, p. 63), de maneira que se a enunciação estética não é agradável, é classificada como ruim.

✓ 3º estágio: expressividade

A ideia de expressividade, neste contexto, está relacionada com a forma como o espectador analisa as experiências que emanam do ato de apreciar obras artísticas. Assim, são considerados os sentimentos e emoções que emergem do processo. A beleza do tema torna-se um ponto secundário, por outro lado, “a criatividade e a originalidade expressas são extremamente valorizadas” consegue-se evidenciar as distinções entre julgamento estético e moral, mesmo com narrativas desagradáveis, tais como guerra, mortes, fome podem ser consideradas como boas (ROCHA; COIMBRA, 2006, p. 86).

✓ 4º estágio: forma e estilo

As reflexões predominantes nesse estágio tratam da forma e do estilo, de maneira que a fruição estética está convertida em análises mais profundas. O processo de significação é social, ou seja, o que interessa é o conjunto de indagações, compreensões dos grupos sociais. Deixa-se de lado o sentimento individual, por essa linha de pensamento, ao passo que as críticas especializadas são mais valorizadas.

Para Rocha e Coimbra (2006, p. 87), “[...] a obra existe num espaço público, sendo possível destacar, de forma intersubjectiva, certos aspectos do seu meio de expressão, da sua forma e do seu estilo [...]”. Diante disso, a socialização de ideias e diferentes interpretações são levadas em consideração, fazendo desse um estágio racional e objetivo.

✓ 5º estágio: juízo

A tônica do pensamento de Parsons, nesse estágio, é evidenciada pelos questionamentos e as constantes reavaliações que os indivíduos realizam, tanto da obra quanto dos artistas. A ideia de juízo aqui está referendada na desconstrução das significações, tido como processo mutável e inserido no julgamento daquilo que é considerado como consagrado ou cânone. Por outro lado, a experiência estética está alicerçada no diálogo com outras pessoas (interação). Dessa maneira, é comum os espectadores avaliarem e compararem seus pensamentos em relação aos que os outros pensam⁵ (RODRIGUES, 2008).

Similarmente a Parsons (1987), Abigail Housen (1983), na intenção de entender as fases do desenvolvimento estético dos indivíduos, realizou pesquisas com populações americanas e do Leste Europeu, totalizando mais de 6.000 entrevistas. Usou como técnica o instrumento fluxo da consciência, que consiste em deixar o entrevistado falar de maneira livre a respeito de determinado assunto. Com isso, este teórico estruturou como produto o Manual de codificação do desenvolvimento estético.

Para Housen (1983) o desenvolvimento da resposta estética dos participantes ajudaria a refletir sobre a evolução da construção do perfil estético dos indivíduos, mesmo aqueles que não tiveram acesso à educação visual. Assim, os participantes deveriam responder no máximo duas perguntas: o que você vê aqui? ou há mais alguma coisa aqui? Após isso, as respostas eram comparadas e documentadas no manual proposto. A condição estética do público-alvo da pesquisa foi dividida em cinco estágios, levando em consideração as diferentes formas de interpretação/análise da obra de arte. Rodrigues (2008, p.71), por sua vez, refere que “os observadores de cada estágio são nomeados pelo tipo de ação mental que caracteriza sua leitura de arte naquele momento”.

✓ 1° estágio: narrativo

Nesse estágio, as pessoas são consideradas como “contadores de histórias”, ou seja, criam narrativas por meio do que enxergam. Rossi (2006, p. 27) diz que este leitor normalmente olha a imagem rápida e superficialmente. Devido a não-familiaridade com trabalhos de arte, a sua atenção para as imagens é muito fortuita”. O julgamento das obras de arte no estágio narrativo, está ligado a predileções das

⁵É necessário atentar que estas etapas/classificações não devem ser vistas como fronteiras, mas sim, como intersecções, interações.

peessoas; logo, classifica-se uma obra como boa ou ruim, de modo a considerar os sentimentos que emanam das imagens associados aos desejos e aspectos culturais.

✓ 2º estágio: construtivo

Para os construtivos, as percepções a respeito da obra somados ao conhecimento que carregam, influenciam no processo de recepção. Quando criam juízo de valor sobre determinada obra, pensam habitualmente no esforço do artista. Geralmente, costuma-se olhar de forma fixa e não limitam a quantidade de vezes em que apreciam a obra. Nesse sentido, Rodrigues (2008) enfatiza que esse movimento permite, aos poucos, buscar compreender a intenção do artista e como a obra foi produzida.

✓ 3º estágio: classificativo

Aqui os espectadores assumem posturas críticas, de modo que se interessam em ter informações que circundam a produção das imagens. Dessa forma, refletem sobre a intenção do autor, onde ela foi produzida, qual temática é abordada e que estilo foi utilizado. Fazendo assim, acreditam compreender melhor a obra de arte e sua relação com o mundo. Quanto a isso, Rodrigues (2008) esclarece que as perguntas para esse tipo de leitor são quem? e por quê? Como resultado, chegam a um entendimento concreto sobre o que estão vendo.

Nesse sentido, Rocha e Coimbra (2006, p. 11), ao falar do leitor classificativo, pondera que “o observador centra-se nas ferramentas que o artista usou para criar a sua obra, e, pela primeira vez, directa e objectivamente confronta a obra de arte”. Diante disso, pode-se afirmar que o lado pessoal é posto de lado e, de maneira racional, tenta-se desvendar critérios e formas concretas de análise. Para tanto, gasta-se tempo na extração de significados.

✓ 4º estágio: interpretativo

Por fim, a cada fase que o leitor/espectador passa, traz novas informações que dizem sobre qual seu nível de amadurecimento na apreciação estética. Assim, os leitores interpretativos são considerados mais equilibrados, no sentido de que entendem as obras de arte e avaliam os próprios julgamentos. Decerto, esse grupo mostra-se capaz de interpretar as sutilezas das obras de arte e ressignificá-las.

Dessa forma, a cada vez que entram em contato com o objeto apreciado, modificam sua visão ou aprofundam determinadas características. Nesse enfoque, Rossi (2006, p. 32) diz que “o leitor interpretativo é ciente do papel que suas

recordações desempenham nas interpretações dos símbolos, e libera seus pensamentos e sentimentos”. Assim, é certo dizer que a evolução pessoal e artística desse leitor faz com que o caráter estético seja medido pelos diversos olhares que a obra pode proporcionar.

✓ 5° estágio: re-criativo

Igualmente ao leitor interpretativo, que enxerga a obra de maneira sensível e cheia de memórias. O re-criativo, por sua vez, traz a inteligibilidade de alguém que possui contato direto com o mundo das artes. Conseqüentemente, diferencia-se dos espectadores dos estágios anteriores, pois sistematiza as construções temporal e cultural de uma obra. Nessa linha de pensamento, tende a entendê-la de maneira ampla, levando em conta suas singularidades e todo processo criativo (RODRIGUES, 2008).

Rossi (2006) afirma que os observadores do quinto estágio, conseguem refletir e analisar de maneira consciente sobre as questões estéticas de uma obra. O equilíbrio desse processo está, pois, fundado entre “cognição e emoção”. Ao tratar de suas características, Rocha e Coimbra dizem que:

Ao relacionar-se com o quadro desta forma, o observador reconhece que tanto ele como a obra de arte traz ao encontro histórias e propriedades particulares. Fazendo uso da sua própria história com a obra, em particular, e com a observação em geral, estes observadores combinam uma contemplação mais pessoal com outra que mais amplamente engloba preocupações universais (ROCHA; COIMBRA, 2006, p. 12).

Os estudos de Parsons (1987) e Abigail Housen (1983) sobre a maturação do desenvolvimento estético mostram que, quanto mais se tem contato com obras artísticas, maior é o nível estético de apreciação. A BNCC afirma que é relevante para o aluno “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 65). Os estágios apresentados nas duas pesquisas revelam as fases com que o leitor/espectador passa no ato da recepção.

Nesse sentido, para que a resposta estética chegue ao seu nível mais elevado, necessário se faz mobilizar conhecimentos linguísticos – que abrangem os fatores relacionados à gramática, ao léxico e os textuais-enciclopédico (estes, pois dizem respeito àqueles armazenados na memória e adquiridos ao longo do tempo) e o interacional (que estabelece conexão com os conhecimentos comunicacional e

metacognitivos). Dessa forma, facilita os processos de interação da linguagem Koch (2003).

Logo, a Estética da Recepção, estudo desenvolvido por Jauss, assim como, as fases do desenvolvimento estético dos indivíduos ajudam a entender os processos de leituras pelas quais as pessoas passam e a forma como o texto, seja ele imagético ou não é recepcionado, viabiliza ao professor entendimentos para lidar com as discussões dos signos da linguagem.

3.3 As contribuições da Estética da Recepção na formação da identidade do leitor/espectador

A constituição do sujeito leitor, com as atribuições que lhes são impostas, é definida tendo em vista que cada indivíduo interage de maneira diferente, mediante suas experiências pregressas, seja com o texto escrito, fílmico ou outras formas/gêneros textuais. Nesse sentido, o contexto social, as realidades vividas e as emoções assumem o papel de validar as obras com as quais se interage. É importante salientar que uma obra literária tem seu *status* postulado somente quando o leitor a recepciona, de modo a atualizá-la ou refutá-la. Dessa maneira, produz um dialogismo em relação à compreensão do texto, pois o autor deixa lacunas que somente o leitor pode preencher, conquistando, assim, a responsabilidade de produtor de sentido (EAGLETON, 1997).

Embora a relação leitura e literatura estejam bastante delimitadas, Zappone (2003) diz que somente por meio das primeiras décadas do século XX, que o campo dos estudos literários passou a ganhar mais destaque, devido aos conceitos e atribuições dados ao autor, texto e leitor. Nesse sentido, a história da literatura necessitava de uma revisão em que os componentes do texto e o contexto em que são produzidos fossem levados em consideração.

Quanto aos construtos da Moderna Teoria Literária, Eagleton (1997) aponta três fases desse novo panorama, com ênfase na sistemática texto/leitor. A primeira, centra-se nos estudos biográficos do autor; a segunda, o excesso de preocupação dada ao texto, por exemplo, o formalismo e o *new criticism*, e a terceira, as tendências que privilegiam o leitor em detrimento do texto. Diante disso, surgem as teorias baseadas no ato recepcional.

As teorias orientadas para a recepção de uma obra valorizam a figura do leitor, uma vez que projetam, na leitura, um processo cíclico em que o indivíduo, ao entrar em contato com o texto, independentemente do momento histórico, atualiza a escrita de quem o produziu. Com isso, agrega valor à recepção e atribui à obra legitimação artística. Nesse sentido, Jauss explicita:

A qualidade e a categoria de obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório no desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade. (JAUSS, 1994, p. 8)

Dessa maneira, desloca-se a centralização do texto e do autor, para o leitor. Cria-se, como consequência disso, um contraponto nas discussões, com a teoria formalista, que considera a prevalência das estruturas do texto. Nessa perspectiva de estudo, a atualização de uma obra só era possível quando outra surgisse, impondo, assim, um sistema de inovação e evolução literária. Essa corrente de pensamento reclamava um caráter passivo diante do texto; logo, os aspectos recepcionais eram invalidados, igualmente o efeito que o texto, por sua vez, exercesse sobre o leitor.

Dentre as teorias recepcionais emergentes que focalizam na interação texto e leitor, tornando-o agente ativo na construção de uma obra literária, é mister destacar a Estética da Recepção, pensada por Hans Robert Jauss, que alarga os conceitos existentes da tríade autor, texto e leitor. Assim, fixa discussões neste último sujeito, o leitor. As primeiras noções da Estética Recepção surgem em 1967, a partir de uma aula inaugural realizada por Jauss, na Universidade de Constança, na Alemanha. Segundo Costa (2012), Jauss evidenciava:

A relação entre leitor e literatura baseando-se no caráter estético e histórico da mesma. O valor estético, para o autor, pode ser comprovado por meio da comparação com outras leituras; o valor histórico, através da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela percepção do público ao longo do tempo. (COSTA, 2012, p. 3)

Nesse cenário, as leituras que compõem o arcabouço teórico e cultural de cada indivíduo criam um sistema de comparação entre si. As impressões narrativas do texto, além de individuais, tornam-se únicas para cada sujeito, podendo relacionar-se com suas emoções, bem como com o contexto social e político de cada leitor. Dessa forma, assumem também valores históricos e transpassam o momento de sua

produção, de modo a oportunizar novos olhares e entendimentos ao interagir com os leitores. Ainda sobre a recepção de uma obra e a experiência do leitor, Jauss enfatiza que

[...] há um saber prévio, ele próprio, ele mesmo um produto dessas experiências com base no qual o novo que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se assenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis, invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. (JAUSS, 1994, p. 28)

O leitor, nesse sentido, contribui com a obra a partir de suas experiências. As realidades assentadas nos processos vivenciados indicam, portanto, que nem uma obra coexiste no vazio. Por isso, pode-se dizer que a historicidade de um texto está ligada à sua perpetuação e atualização que só é possível a partir das leituras realizadas em momentos distintos da existência da obra. Assim sendo, os aspectos sincrônicos e diacrônicos permitem diálogos com outros autores em diferentes conjunturas sociais.

A Estética da Recepção, na perspectiva dos estudos de Jauss, fundamenta-se em sete teses, e contribui como recurso metodológico e teórico para pesquisas baseadas na experiência do leitor. Jauss (1994), em sua primeira tese, postula que a perpetuação da literatura não se relaciona aos acontecimentos literários, mas na relação dialógica estabelecida entre obra e leitor. A ideia de fatos literários, aqui, pressupõe a sustentação de uma obra independente da ação do leitor, esta visão é refutada por Jauss, que preconiza o desenvolvimento da literatura com a noção de acontecimentos literários. É a interação, pois, que garante renovação historiográfica à obra.

A segunda tese está relacionada à experiência literária, ou seja, ao contato com diferentes tipos de obras, gêneros e autores. Zappone (2003, p. 7) a define como “sistemas que abarcaria as mais diversas convenções literárias, como certas marcas de gêneros, o estilo, certas formas, técnicas narrativas etc.” Diante dessa citação, o padrão de leitura referente a cada leitor define seu horizonte de expectativas. Nessa perspectiva, leva-se em consideração os saberes prévios, sendo, pois, a primeira reação de quem aprecia a obra, uma vez que demarca seus gostos e saberes construídos. A esse respeito, Zappone diz:

Tomemos como exemplo uma convenção literária como a da caracterização da heroína romântica, a moça pura, ingênua, idealista em sua concepção de mundo e do amor, branca, pálida, cuja aspiração de vida é o matrimônio. Construída pelos romances românticos, ela se tornou marca dos romances até o Realismo. Entretanto, quando Eça de Queiroz constrói suas heroínas, a Luíza do *Primo Basílio* ou a Maria Monforte de *Os maias*, por exemplo, evoca, em seus textos, o horizonte de expectativas do romance romântico para depois repudiá-lo. Ele o faz transformando o modelo feminino evocado **no horizonte de expectativas de seus textos no avesso ao horizonte de expectativas do leitor**, através da caracterização das heroínas cuja aparência assemelha-se às das heroínas românticas, mas que são levadas pela luxúria, tornando-se mulheres adúlteras, que abandonam o casamento, os filhos e sua posição social. **Assim, o autor choca o público acostumado com as heroínas então conhecidas e oferece-lhes outra configuração de personagens.** (ZAPPONE, 2003, p. 7 grifo nosso)

A partir da ideia de horizonte de expectativas, que se refere às experiências dos indivíduos, emerge a terceira tese proposta por Jauss (1994), a qual trata da distância estética entre obra e o leitor. Em princípio, o valor de uma obra se dá pelo estranhamento relacionado ao rumo que a história trilha. Dessa forma, as expectativas do leitor sofrem mudanças e deslocamentos, logo, ele é forçado a reestruturar seu horizonte interno.

Por certo, o encontro com a obra literária dirá sobre suas expectativas, de modo que pode receber ou não o texto da maneira desejada. A quebra, nesse contexto, resulta no rompimento do horizonte de expectativas, podendo ser maior ou menor, a depender das teias de imaginação existentes. Jaus (1994, p. 31) denomina esse fenômeno como a distância estética.

A quarta tese é apontada como a fusão existente entre as relações de uma obra literária e sua recepção no momento da produção/publicação. Frente a isso, interessa saber se o sentido da obra foi ou não compreendido no momento de sua criação e se criou ruptura ou não. Assim, reconstitui-se o horizonte de expectativas dela, conferindo-lhe caráter histórico. Desse modo, as perguntas feitas ao texto, no momento da sua geração, podem não ser as mesmas perguntas no ato da releitura. Dessa maneira, perpetua-se o valor literário de uma obra (Jauss, 1994).

A quinta tese implica olhar para uma obra literária além do seu momento de criação e recepção inicial, visto que um texto pode ganhar novos sentidos ao longo do tempo (aspecto diacrônico). Dessa forma, no momento de sua produção, o sentido/valor estético pode não ser percebido pelo público que o recebeu. Sobre isso, Jauss (1994) salienta que, às vezes, o valor de um texto literário não é percebido quando recebido pelo leitor, de modo a marcar que a distância estética entre o

horizonte de expectativas mostra-se grande demais. Isso implica dizer que a obra literária passa por um processo de recepção maior do que se espera.

A sexta tese relaciona-se aos aspectos sincrônicos de um texto, isto é, a relação entre as diversas recepções da obra literária com outros textos em determinados períodos históricos. Esse processo conferiria o caráter evolutivo da obra literária, caracterizando-se como sobreposição de gêneros (Juass, 1994). Dessa maneira, sincronia e diacronia darão conta de compreender a historicidade da literatura, por meio dos pontos de intersecção entre ambas, logo uma obra pode mudar seu aspecto recepcional a partir da ideia de reocupação ou mobilidade (ZILBERMAN, 2012). A esse respeito, Aguiar diz:

A experiência literária não deve ser pensada apenas por meio do aspecto diacrônico, não se devendo confrontar somente os horizontes de expectativas de um mesmo texto através do tempo, mas verificar as relações que se estabelecem entre os horizontes de expectativas de diferentes obras simultâneas. (AGUIAR, 1996, p. 29)

Destarte, a historicidade da literatura predispõe, quando analisada por meio dos aspectos diacrônicos e sincrônicos, o entendimento dos pontos de articulação e rupturas que uma obra pode causar. A sétima e última tese de Jauss (1994) refere-se aos efeitos que a literatura provoca no leitor e a relação com sua experiência cotidiana. Nesse sentido, o horizonte do leitor pode alterar sua visão de mundo, gerando não só efeitos estéticos, mas também sociais e psicológicos.

Nesse aspecto, a literatura possui função emancipadora, pois permite ao leitor novas formas de enxergar, modificar e refutar temas sociais que convergem com sua realidade. No que se refere ao papel estético da literatura na vida dos leitores, Costa (2012, p. 6) enfatiza que “a contribuição da literatura na vida social se dá justamente quando por meio da representação, ela promove a queda de tabus da moral dominante e oferece ao leitor possíveis soluções para os problemas da vida”.

Dessa forma, a experiência estética consiste no encontro que o leitor tem com a obra e como ela contribui transformando suas convicções, incutindo-lhe novas maneiras de pensar e agir. Sobre isso, Aguiar (1996, p. 29) afirma que a recepção de um texto literário, dentro do horizonte de expectativas do leitor, contribui para que “seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio”.

Nesse contexto, o vínculo existente entre obra literária e leitor centra-se em um nível mais sensível. Isso se dá, pois, pela maneira como a construção estética do mesmo é influenciada, possibilitando reflexões acerca das questões ligadas a moral e costumes. Para Jauss (1994, p. 53), o recebimento de uma obra está vinculado ao horizonte do leitor. Sendo assim, as alterações acontecem mediante ao jogo de “pergunta e resposta, problema e solução”. Iser (1996, p.32), por sua vez, salienta ainda que as obras literárias são como “modelo de indicações estruturadas para a imaginação do leitor”: Quanto a isso, ele continua:

O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional [...]. Pois é só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isso vale também, como se sabe, para aqueles cuja ‘significação’ já se tornou tão histórica que já não tem mais um efeito imediato, ou para aqueles que só nos ‘tocam’ quando, ao construirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender (ISER, 1996, p. 34-48).

Desse modo, o leitor, ao captar o sentido da obra, estabelece relações dialógicas que estão justapostas ao processo de produção. Nessa perspectiva, Todorov (2012, p. 32) assinala que o leitor busca encontrar “[...] um sentido que lhes permita compreender melhor o homem e o mundo para nelas descobrir belezas que enriqueça sua existência”.

3.3.1 Ensino, cinema e literatura: algumas proposições

Em sua trajetória, o ensino teve como sustentação a transmissão oral e escrita do conhecimento, de tal maneira que o mundo das imagens sempre foi negligenciado. A escrita consolidou-se a partir das ideias positivistas cristalizadas no século XIX, como receptáculo legítimo e inquestionável do saber. Ao professor, coube o papel solitário e igualmente incontestável de propagador das informações, e do aluno, buscou-se o espectador passivo, sem reflexão, discussão e/ou participação na construção desse conhecimento. Contraditoriamente a isso, o último século firmou os novos meios de comunicação, em especial o cinema, que inseriu novas formas de leitura e representação do real no cotidiano da sociedade, implicando numa mudança não apenas comportamental, mas de ações como um todo. Uma dessas ações encontra-se no processo de inserção do cinema em sala de aula.

Desse modo, é urgente o debruçar-se sobre essa questão, no intuito de fazer reflexões e construir proposições e metodologias acerca do cinema, de sua linguagem e de sua dimensão pedagógica, visto que a inclusão de estudos cinematográficos, nos diferentes níveis de ensino, se torna uma medida necessária para uma formação integral do estudante e consoante às características culturais das sociedades modernas, onde o fenômeno comunicativo global assume grande importância social, cultural e ideológica.

Nesse contexto, em que o cinema se integra perfeitamente, o estudo da dimensão pedagógica do cinema torna-se um ato de aquisição de conhecimentos e de reflexão crítica sobre uma faceta preponderante da nossa história cultural recente, ou seja, destes últimos cem anos em que a humanidade tem deixado as suas marcas narrativas e multiculturais em imagens e sons interligados de várias formas. Isso se deu de tal maneira que os conhecimentos transmitidos pelos veículos de comunicação audiovisual, em especial através do cinema, constituem aquilo que alguns autores têm chamado de um autêntico currículo paralelo, cujas implicações pedagógicas se faz necessário conhecer, reconhecer, estudar e investigar no próprio âmbito escolar, uma vez que interferem no processo normal de ensino e aprendizagem, quer no que diz respeito aos efeitos cognitivos mais específicos, quer no tocante à esfera mais global dos valores, das atitudes e dos padrões de comportamento e ideologias.

Para isso é preciso conhecer os canais de comunicação, e o cinema muito especialmente, na sua história, nas suas teorias, métodos, estéticas e linguagens, nas suas abordagens sociológicas e psicológicas, bem como nos seus mecanismos conjunturais de produção, distribuição e difusão, tentando depois relacionar as características mais importantes desses canais com o campo que temos vindo a designar como pedagogia da comunicação (REIA-BAPTISTA, 1995, p. 2).

Por outro lado, a utilização da linguagem audiovisual no ensino suscita discussões incessantes. A principal delas se organiza em torno da utilização crítica das imagens e sua validade no processo de aprendizagem. Assim, a televisão, a Internet e o cinema, como meios de comunicação e entretenimento com consumo cada vez mais intenso, motivam críticas e debates sobre o uso mais correto das informações difundidas num ritmo cada vez mais frenético, pois, como salienta Pellegrini,

A cultura contemporânea é sobretudo visual. *Video games*, videoclipes, cinema, telenovela, propaganda e histórias em quadrinhos são técnicas de comunicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo

na imagem e secundariamente no texto escrito, que funciona mais como um complemento, muitas vezes até desnecessário, tal o impacto de significação dos recursos imagéticos (PELLEGRINI, 2003, p. 15).

Desse modo, cabe estabelecer uma premissa básica para transformar a experiência social e cultural do cinema, que começa antes e vai além da sala de aula, em uma experiência de conhecimento escolar. Pois, todo filme, ficção ou documentário é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes e perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos.

Na discussão sobre o uso de filme no processo de ensino e aprendizagem, Reis Junior (1997, p. 37) assevera que “[...] existe uma natureza pedagógica nas linguagens audiovisuais e todo e qualquer filme pode ser educativo, a partir do momento em que o professor se aproprie dele de forma didática”, ideia essa que pode ser corroborada por Moscariello (1985, p. 07), ao afirmar que

O filme é dotado de uma capacidade significativa que lhe permite recriar a realidade sob a forma de uma linguagem recorrendo a uma série de processos de reelaboração poética, que transformam num gênero técnico-formal mais variado para a expressão do que para a comunicação.

Nessa perspectiva, o professor não pode convenientemente julgar o cinema como um mero ilustrador dos conteúdos e questões já discutidas e apresentadas, servindo apenas como referendo de outras fontes. Antes, necessário se faz perceber que o cinema carrega em seu discurso imagético uma pluralidade de falas, acepções, ideologias e contradições. Portanto, “está longe a época em que os manuais escolares constituíam a base dos conhecimentos sobre a qual se inseriam algumas leituras ou alguns filmes que aí se ajustavam mais ou menos” (FERRO, 2004, p. 01).

No escopo das discussões sobre o papel do professor na utilização do cinema em sala de aula, é importante mencionar a compreensão dos docentes no que concerne à interpretação da linguagem cinematográfica, de modo a evitar inadequações no processo de mediação entre conteúdo fílmico e alunos. Assim sendo,

Nessa perspectiva, o papel do professor é contribuir para a formação do aluno crítico, propondo relações da linguagem fílmica com o conteúdo escolar. O professor pode preparar os alunos para assistirem ao filme, assim como, propor atividades complementares diferenciadas como: atividade anterior à projeção, atividade durante a projeção e atividades posteriores à projeção. O educador pode estabelecer significados pautados em contextos que os

alunos estão vivenciando, de acordo com as conjunturas em que são conectados os diferentes tempos históricos, espaços geográficos, culturais ou seja, o universo cultural do qual faz parte o alunado (SANTOS, 2019, p. 24-25).

Diante disso, torna-se fundamental para os professores o conhecimento, reconhecimento e apropriação dos elementos constitutivos da significação própria do cinema, sua linguagem. Isso demandará, nesse sentido, um diálogo com diversos campos de estudo e, sem dúvida, a assistência fílmica como exercício do aprofundar-se nessa leitura cinematográfica. De certo, todo esse processo auxiliará nas possibilidades de análise fílmica. A esse respeito, Napolitano (2010) argumenta que o professor, ao realizar atividades escolares com uso filmes, considere três aspectos: a) pesquisa - tratamento temático do filme; b) primeira assistência - reconstituição imagética, oral, gestual, principais personagens, etc.; c) segunda instância - decupagem e aspectos visuais, adequando a escolha dos filmes a partir de propostas didáticas que visem explorar olhares para linguagem fílmica.

Assim sendo, a relação cinema e ensino se estabelece por meio de diálogos, que são essenciais para a literatura, nesse caso quanto ao aspecto literário, as contribuições teóricas iniciadas por Bakhtin (1992), que fundamentou o conceito de *Dialogismo*, bem como os estudos tributários dele, como a teoria da *Intertextualidade*, de Kristeva (1974) e, ainda, as proposições de Genette (2006), com o conceito de *Transtextualidade*. Plaza (2003), que procura entender o processo tradutor como uma atividade criadora, que reescreve a historicidade de um determinado produto estético para outro tempo-lugar, auxiliam no processo de análise de obras literárias e sua transposição para linguagem cinematográfica, suscitam discussões acerca do texto traduzido (adaptado), mas, ao contrário, se alimenta desse trânsito dos sentidos, à medida que assimila todos os procedimentos de reescrituras como uma prática crítico-criativa.

Hutcheon (2011) assevera que toda e qualquer adaptação é um trabalho de recriação e ressignificação. Da mesma forma, o caducar da noção de fidelidade da adaptação segundo Stam (2008), não é possível uma vez que tanto a literatura, quanto o cinema marcados por construções híbridas. Nesse enfoque, sobre a fidelidade e infidelidade do texto fonte para a adaptação, Stam enfatiza:

A noção de fidelidade ganha força persuasiva a partir de nosso entendimento de que: (a) algumas adaptações de fato não conseguem captar o que mais

apreciamos nos romances-fonte; (b) algumas adaptações são realmente melhores do que outras; (c) algumas adaptações perdem pelo menos algumas das características manifestas em suas fontes. Mas a mediocridade de algumas adaptações e a parcial persuasão da “fidelidade” não deveriam levar-nos a endossar a fidelidade como princípio metodológico. Na realidade, podemos questionar até mesmo se a fidelidade estrita é possível. Uma adaptação é automaticamente diferente do original devido à mudança do meio de comunicação. A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeria qualificar até mesmo de indesejável (STAM, 2008, p. 20).

Dessa forma, os textos quer sejam eles escritos, orais ou visuais (imagem estática e em movimento) não devem ser lidos sob o enfoque da fidelidade – pontos de discussões que enfatizam se determina obra artística quando adaptada mantém estrita relação com a sua fonte ou não – uma vez que, na transposição de uma linguagem para outra, as estrutura narrativas variariam, os elementos linguísticos diferem, de forma construir novo arranjo comunicativo. Do mesmo modo, Xavier também considera que:

A fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito. Afinal, livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com o próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores nele expressos. (XAVIER, 2003, p. 62).

Nesse contexto, é importante ressaltar que espectadores e leitores, dialogam não só com o texto fonte, mas também com a obra adaptada. A atualização mencionada por Xavier (2003) é uma tarefa essencial para que as obras comuniquem-se com o contexto a qual são produzidas, nesse sentido o uso de filmes na escolas podem contribuir para esse processo, tendo em vista que o trabalho com o cinematográfico deve refletir no planejamento dos professores e no estabelecimento de objetivos claros para com a obra fílmica, elencando assim pressupostos que vão de encontro com as realidades dos alunos.

Ainda dentro das reflexões sobre entrelaço da literatura com o cinema, Johnson (2003) afirma que uma quantidade expressiva de filmes mantém relação direta ou indireta com obras escritas, as referências podem ser breves, explícitas ou implícitas,

Num sentido mais explícito, poderíamos pensar no caso de *Exu-Piá: coração de Macunaíma* de Paulo Veríssimo, que dialoga não só com o romance de Mário de Andrade, mas também com o filme de Joaquim Pedro de Andrade (1969) e montagem teatral de Antunes Filho (1979), sem ser, contudo uma “adaptação cinematográfica (JOHNSON, 2003, p. 37-38).

Ademais, elas podem ser orais, visuais ou escritas “por exemplo um plano em que uma câmera focaliza um livro ou página”, também inclui-se aqui “os cineastas que escrevem filmes e romancistas que fazem filme”, ou “o inegável impacto que o cinema tem sobre a literatura, em termos conceituais, estilísticos ou temáticos” (JOHNSON, 2003, p. 38 – 39). Essas são algumas das formas pelas quais cinema e literatura estruturam diálogos, pois os meios de expressão, principalmente na contemporaneidade, são marcados pelo inter-relacionamentos comunicativos.

Nesse sentido, a animação pode ser tomada como exemplo de análise estética, temática/conceitual e sua relação com outras formas artísticas. Pimentel (2013, p. 12) acrescenta que “o cinema de animação acompanha as novas descobertas do mundo digital e dela se serve como possibilidade e potencialidades diferenciadoras de novas produções [...]. A animação tem suas raízes nos brinquedos ópticos e na forma como eles possibilitavam movimento às imagens estáticas (WERNECK, 2005). Por sua vez, Perisic (1979, p. 07) diz que “a animação é uma maneira de criar uma ilusão; dá vida aos objetos inanimados, que se trate de objetos reais ou simples desenhos”. Desse modo, pode-se afirmar que a animação está associada ao mundo de fantasias. Quanto a isso, Barbosa Junior (2021) enfatiza que ele deriva da junção de várias ideias que permitiram criar um mundo para além da realidade. Além do mais, Bezerra (2015, p.1186) acrescenta que,

O desenho, como representação gráfica, faz parte da história do ser humano desde a era Pré-Histórica. Os homens primitivos desenhavam nas paredes das cavernas com o intuito de se comunicar e de registrar histórias do cotidiano, além de transmitir saberes e conhecimentos dos antepassados e da sua cultura. Mais tarde, no Egito antigo, os desenhos passaram a ser utilizados como um código social, chegando a serem reconhecidos como uma linguagem. Depois, passou a ser instrumento de narrativa para os acontecimentos históricos no Oriente antigo. E hoje, contempla aspectos, principalmente, artísticos e mercadológicos.

Esse percurso coaduna com o histórico do cinema e a importância dos brinquedos ópticos para o seu surgimento (BARBOSA JÚNIOR, 2005), assim como no caso de outros gêneros fílmicos,

No filme animação, podemos encontrar a música, o enredo e a dança, entre outros elementos, de forma que, além do resultado visual, proporcionado pelo trabalho artístico do animador, a natureza dos elementos filmicos pode colaborar para a construção de significados que visem à apropriação do conhecimento científico por parte dos alunos (SANTOS, 2019, p. 35).

Para o processo de ensino e aprendizagem, o cinema animação também pode ser utilizado com finalidade didático-pedagógica, tendo em vista que, para além das questões relacionadas à linguagem, está da mesma forma associado a contextos de produção, cultura, política, entre outros que podem ser explorados pelos professores. Nesse ponto, Giroux afirma

O significado dos desenhos animados opera em vários registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles desempenham como as novas "máquinas de ensino", como produtores de cultura. [...] esses filmes parecem ao mesmo tempo inspirar a autoridade e a legitimidade culturais para ensinar papéis, valores e ideais específicos, tanto quanto o fazem os locais mais tradicionais de ensino, como as escolas públicas, instituições religiosas e a família. (GIROUX, 2004, p. 89).

Portanto, é certo dizer que o cinema animação se relaciona com diversos segmentos de nossa sociedade. Comunica-se com as tecnologias atuais, ao fazer uso de técnicas de computação gráfica para impressão de movimento e criação de hiper-realidades; dialoga com a cultura, pois a animação, assim como outros gêneros do cinema, visam à relação contexto-espectador. Logo, conta, traduz e adapta histórias que refletem sobre ideologias e processos de análise social, como a animação *Morte e vida Severina*. Além do mais, estabelece diálogo com o ensino, por meio da educação do olhar, análises semióticas e produção de conhecimento sociocultural.

4 PRESSUPOSTOS ANALÍTICOS PARA O LETRAMENTO IMAGÉTICO E LETRAMENTO CINEMATOGRAFICO: um estudo da personagem e da obra *Morte e Vida Severina*

— De sua formosura já venho dizer: é um menino magro, de muito peso não é, mas tem o peso de homem, de obra de ventre de mulher.

— De sua formosura deixai-me que diga: é uma criança pálida, é uma criança franzina, mas tem a marca de homem, marca de humana oficina.

— Sua formosura deixai-me que cante: é um menino guenzo como todos os desses mangues, mas a máquina de homem já bate nele, incessante.

— Sua formosura eis aqui descrita: é uma criança pequena, encrenque e setemesinha, mas as mãos que criam coisas nas suas já se adivinha.

— De sua formosura deixai-me que diga: é belo como o coqueiro que vence a areia marinha.

— De sua formosura deixai-me que diga: belo como o avelós contra o Agreste de cinza.

— De sua formosura deixai-me que diga: belo como a palmatória na caatinga sem saliva.

— De sua formosura deixai-me que diga: é tão belo como um sim numa sala negativa.

— É tão belo como a soca que o canavial multiplica.

— Belo porque é uma porta abrindo-se em mais saídas. — Belo como a última onda que o fim do mar sempre adia.

— É tão belo como as ondas em sua adição infinita.

— Belo porque tem do novo a surpresa e a alegria.

— Belo como a coisa nova na prateleira até então vazia. — Como qualquer coisa nova inaugurando o seu dia.

— Ou como o caderno novo quando a gente o principia.

— E belo porque o novo todo o velho contagia.

— Belo porque corrompe com sangue novo a anemia.

— Infecciona a miséria com vida nova e sadia.

— Com oásis, o deserto, com ventos, a calma.

— Severino, retirante, deixe agora que lhe diga: eu não sei bem a resposta da pergunta que fazia, se não vale mais saltar fora da ponte e da vida; nem conheço essa resposta, se quer mesmo que lhe diga é difícil defender, só com palavras, a vida, ainda mais quando ela é esta que vê, Severina mas se responder não pude à pergunta que fazia, ela, a vida, a respondeu com sua presença viva.

E não há melhor resposta que o espetáculo da vida: vê-la desfiar seu fio, que também se chama vida, ver a fábrica que ela mesma, teimosamente, se fabrica, vê-la brotar como há pouco em nova vida explodida; mesmo quando é assim pequena a explosão, como a ocorrida; como a de há pouco, franzina; mesmo quando é a explosão de uma vida Severina.

(MELLO NETO, 2010, p. 26- 28)

Este capítulo abordará a respeito da linguagem do cinema, assim como apresentará estudo de planos, imagens e a decupagem temática da animação *Morte e Vida Severina*.

4.1 Caminhos para análise de imagens a partir da animação *Morte e Vida Severina*

O poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, escrito entre 1954 e 1955, evidencia a trajetória de Severino, um retirante nordestino que tenta deixar o sertão em busca de melhores condições de vida. O propósito da fuga dá-se principalmente em decorrência da escassez de comida, água e trabalho em sua região, haja vista que tal lugar é marcado pela fome e miséria. Além das questões naturais, essas dificuldades também são atravessadas por questões políticas.

Dentre as muitas formas de adaptação dessa obra regionalista, vale citar a realizada para o teatro por Silnei Siqueira e Roberto Freire, na época diretor da Escola de Teatro da USP, com músicas de Chico Buarque de Holanda, em 1965 (Imagem 9). Em 1966 foi lançado o disco com as músicas do espetáculo teatral, registro fonográfico do poema musicado (Imagem 10). Em 1981, foi realizado o especial televisivo, TV Globo, inspirado na obra de João Cabral de Melo Neto, com músicas compostas por Chico Buarque, dirigido por Walter Avancini (Imagem 11). O cineasta Zelito Vianna, em 1977, leva para a tela do cinema a sua leitura cinematográfica (Imagem 12). Um filme que, de certa maneira, pode ser considerado híbrido, pois transita entre a ficção e o documentário, Neste caso, como peculiaridade a colaboração do próprio poeta na roteirização da obra fílmica homônima. Em 2010, o cartunista Miguel Falcão adaptou para os quadrinhos o poema cabralino (Imagem 13).

Imagem 9 - Espetáculo teatral



Imagem 10 - Registro fonográfico



Imagem 12 – Filme

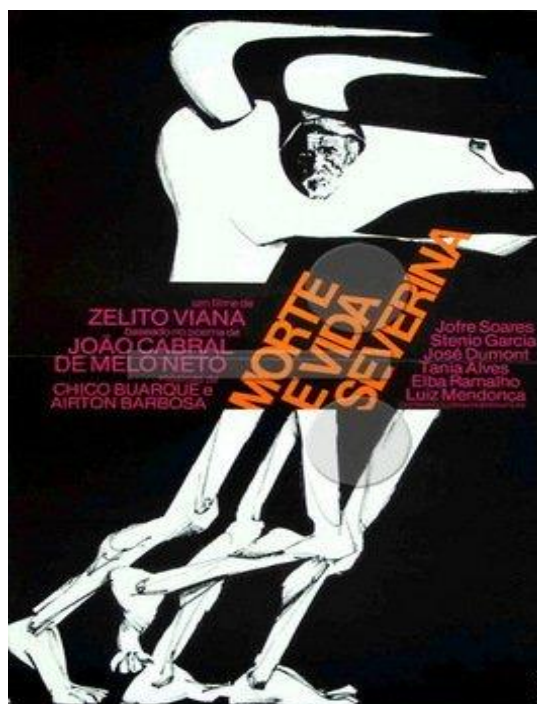


Imagem 11 – Especial televisivo

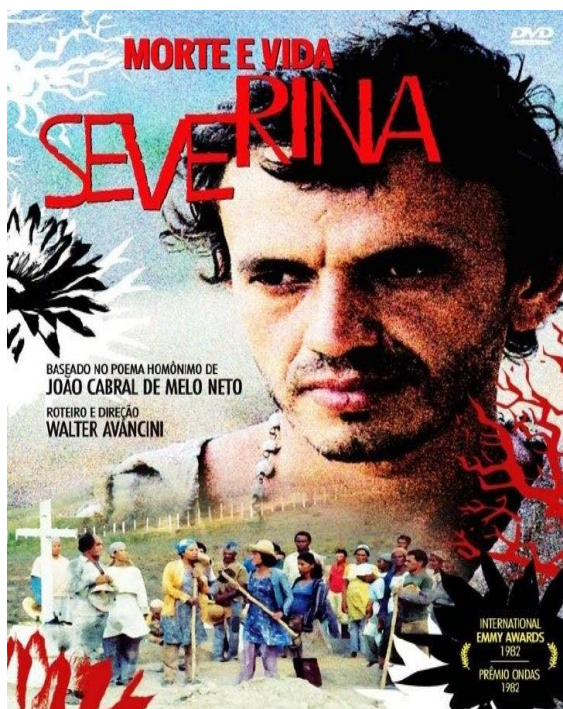


Imagem 13 – Revista em quadrinhos

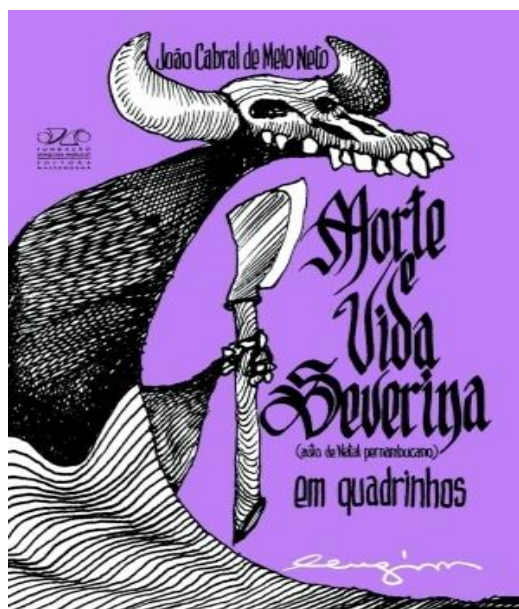
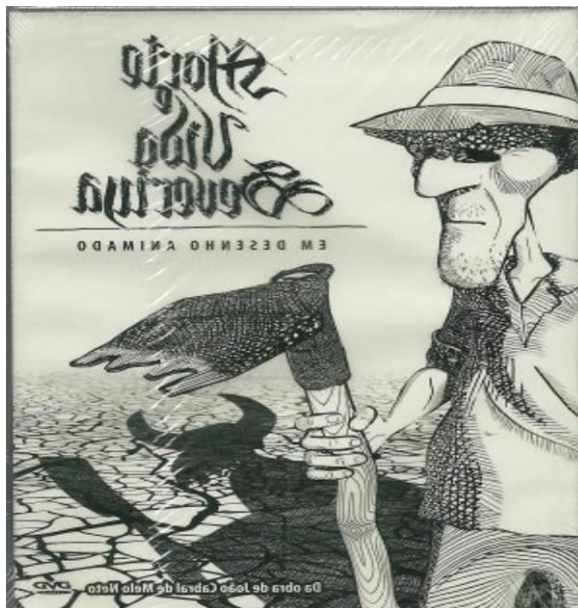


Imagem 14 – Filme de animação



Em 2010, o cineasta Afonso Serpa e o cartunista Miguel Falcão, fazem uma versão audiovisual traduzem da poesia visual de *Morte e Vida Severina* (imagem 14), um média metragem de animação, com duração de 55:18 (cinquenta e cinco minutos e dezoito segundos), *corpus* deste estudo imagético. Com esta finalidade, retirou-se fotogramas da referida animação e, com base nos métodos proposto por Panofsky (2002), estruturou-se as etapas em: descritivas (seleção; análise formal dos signos; elementos de composição da imagem e contextualização da imagem no tempo social).

Em seguida, avança-se para a análise interpretativa (compreensão da imagem no contexto específico; determinação dos códigos imagéticos). Acrescenta, ainda, os processos de significação decorrentes, a partir dos indicativos da semiótica de Peirce (2005), de modo a evidenciar, também, os discursos sobre memória e identidade social.

No contexto social de indivíduos que vivem à margem da sociedade e sobrevivem com poucos recursos, Severino, um homem desiludido e entristecido pelo agravo da pobreza e falta de perspectiva, peregrina rumo ao litoral em busca de melhores condições de vida. Dessa trajetória, emanam discursos e reflexões sobre a vida e a morte, aspectos inevitáveis para o retirante que carrega consigo memórias do sertão nordestino.

Nora (1993, p. 9) diz que “a memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é por natureza múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada”. Tendo isso em conta, as adversidades vividas por Severino ilustram bem as histórias do grupo ao qual ele pertence, de maneira que suas dores e dificuldades são individuais, mas também são coletivas e desvelam a problemática que assola, a grande maioria, de quem vive nos sertões.

Imagem 17 – aspectos identitários



A fim de conectar os elementos visuais da imagem (metafunção composicional), o *sin-signo* ou os eventos que precedem o signo, permitem, pois, chegar as características da terceiridade descritas por Peirce (2005). Nesse sentido, nas imagens 15 que fazem parte da sequência da cena acima (00:04:34 – 00:05:35), observa-se um homem andando. Os cineastas ao fazerem a opção pela “descolorização” da imagem, perfazem o uso do recurso expressivo da cor, a confirmar a assertiva de Santana (2011, p. 29), “de que o cromático, como instância fílmica, não deve ser “belo”, mas “significativo”⁶. Isto é, a sua presença se justifica a partir do momento em que assume um caráter de expressividade; quando consegue dizer algo que não poderia ser dito sem a sua intervenção”. Nesta perspectiva constata-se que a imagem em preto e branco, do desenho animado, reforça e acrescenta expressividade a uma já existente e pulsante no poema, que se materializa

⁶ Tese “Navegantes olhos, inquietos sussurros”, de Gilberto Freire de Santana, 2011, p. 29, UFRJ.

nos traços, enquadramentos e movimentos dos cineastas a mostrar um local sem vida, no qual a cor amplia a aspereza e seca típicas da região (ícone do signo).

Nesse sentido, Severino caminha por um chão ressequido, coberto por rachaduras, de modo a evidenciar a terrível seca que assola os seres daquele sertão. Seus pés descalços, pés dos desvalidos, apontam para duas direções: a falta de recursos financeiros, uma vez que não se pode, nessas circunstâncias, nem sequer comprar um par de sandálias, as alpercatas, para calçar seus pés, aninhar sua esquelética vida; do mesmo modo, marca-se a teima resistente das possíveis e inevitáveis rachaduras do caminhar, das queimaduras e feridas de um trilhar no mundo que tudo nega, que se mostra no chão pedregoso e quente a desvalida sina do viver (índice do signo).

No tocante à espacialidade, em traços a lonjura do ainda ser percorrido é, de certa maneira, desfocado na figura de uma serra. Além do inóspito, do quase inatingível que o desfoque acentua, remonta a tradicional imagem que se faz como recurso cinematográfico, da quentura do chão sobe um vapor que “anuvia” o que era para ser visto. Lembrando que a serra, como símbolo de espaço fronteiro, se torna, pela sua altura, uma grande muralha impeditiva, inalcançável, mas, ao mesmo tempo, símbolo de esperança, de algo a ser alcançado, escalado, pois do outro lado reside a esperança de uma outra espécie de viver.



A cena traz a marca do afastamento espacial das personagens, mesmo desamparadas em um mesmo local, nada atenua o isolamento, a miséria de cada um, mesmo quando ela, é sabido, é de todos. Um espécie de isolamento que os traços da

obra fílmica acentua. Na rede, como possível expressão, de descanso, conforto, se mostra na figura de uma morto sendo carregado, imagem 14, 15 e 16. O que seria prazer do e pelo viver, se transforma em dor, perda, desventura, um findar que diante de tantas misérias, termina sendo dolorosamente um “descanso”. Há de se perceber nos enquadramentos, nos traços, que os cineastas acrescentam ao poema potências de significado que nele habita como expressão verbal.⁷

Imagem 15 – Severino e os irmãos das almas



Na imagem (17, 18) como possibilidade dos efeitos interpretativos do fundamento do signo na mente do interpretante, os aspectos regionais e de identidade contribuem para o processo de significação.

Imagem – 18- Parte 2 – aspectos identitários

⁷ Necessário enfatizar, como apontamento para futuras incursões com relação ao letramento cinematográfico, a questão do som no cinema. Segundo Santana (2011, p. 64), “os recursos sonoros de uma obra cinematográfica, em geral, se constituem em três categorias distintas e que coexistem: a linguagem verbal (diálogo, narração e letras de música), os sons não verbais (ruídos e efeitos sonoros) e a música. Tais categorias não desempenham um papel de mero acompanhamento, pois a associação do com a imagem produz sentidos diferenciados daqueles que cada um produz isoladamente e que o som, inevitavelmente, agrega um valor expressivo e informativo a imagem”. Vale citar, como exemplo, a cadência, o ritmo do falar/cantado do narrador cinematográfico, neste caso, o poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. De igual modo, o estridente som inicial que, em uma espécie de ruído-música, acentua a impressão de dilaceramento, a iniquidade do viver, a remontar, de certa maneira o som do carro de boi em *Vidas Secas* (1963), o filme de Nelson Pereira dos Santos.



Assim como as memórias individuais e coletivas contribuem para o perpetuamento da rememoração nas sociedades, o sentimento de identidade reflete a maneira como os grupos sociais e os indivíduos se relacionam. A imagem acima, com um pano de fundo em preto e branco, ilustra Severino em pé, com olhos fitos para baixo e mãos vazias (indicando alguém que não possui posses, nem rumo certo); um homem de queixo comprido, com marcas em sua face; nos olhos, nos traços em esvaziamento marcados pelo preto, instala-se a anunciação da morte, uma morte anunciada em negrimes olhos despossuídos de vida; a blusa larga, vestindo um corpo esquelético e a cabeça coberta por um chapéu, comumente, usado por pessoas que vivem no sertão (símbolo). Esse “ícone” aproxima o que a imagem denota em referência ao mundo real (*sin-signo*), a identidade construída de pessoas que sofrem as mazelas e as impossibilidades social e econômicas do sertão nordestino, demonstrado na obra de João Cabral de Melo Neto.

Tendo isso em vista, Severino expressa tanto em sua forma de vestir quanto nas lutas enfrentadas a personalidade de quem padece por viver em uma região desassistida pelas políticas públicas. Dessa forma, é certo dizer que o deserto enfrentado pelo personagem é também a fome, a sede, a falta de trabalho, situações comuns a outros tantos nordestinos que vivem no sertão.

Cumprido mencionar que o discurso regionalista atribui identidade a obra de João Cabral de Melo Neto, no sentido de permitir ao leitor/espectador visualizar um espaço, no caso, o nordeste brasileiro, construído por desigualdades e miséria, fatores estes que caracterizam os variados problemas experienciados por Severino. Junto aos discursos que emanam da obra *Morte e Vida Severina*, destacam-se a descrição referente à região e as vivências do personagem nesse contexto. Nessa perspectiva, Pozenato (2003) afirma que além de espaços naturais, as regiões são também representações políticas, que suscitam discussões sobre a má distribuição de renda

no Brasil, tendo como público-alvo pessoas menos favorecidas que vivem afastadas dos centros urbanos.

No que concerne às estratégias de conhecimentos referentes aos elementos visuais (letramento visual), os estudos de interpretação de imagens requerem o exercício das competências socioemocionais que, ao serem incluídas nos currículos escolares, podem despertar nos alunos uma visão mais ampla de sua realidade. Com efeito, pode torná-los culturalmente mais sensíveis à diversidade, sejam elas culturais, étnicas, religiosas ou de gêneros. Nessa perspectiva, Marin *et al.* (2017) explica que “[...] a competência socioemocional é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional”. As habilidades, nesse sentido, referem-se ao autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fatores que contribuem para as competências socioemocionais dentro e fora da sala de aula.

Assim sendo, o processo de leitura de imagens vai muito além dos conhecimentos semióticos, que discutem como o signo produz sentido na mente do leitor e quais suas relações com o objeto ilustrado. Necessário se faz, portanto, desenvolver nos alunos habilidades para que se tornem autônomos no processo de análise imagética. Ademais, o estudo sobre as competências sociemocionais, tais como consciência social (que visa ao respeito às diferenças e à identificação de emoções no outro), autoconsciência (que trabalha a identificação de emoções) e autogerenciamento (que diz respeito ao comportamento) são fatores que podem agregar valor ao trabalho pedagógico.

Diante disso, pode os professores utilizá-los como recurso em sala de aula, de modo a oportunizar aos estudantes uma educação mais plena, visto que as imagens são repositórios culturais, de ideologias, informações e conhecimentos. Por isso, é certo dizer que a imagem muito tem a contribuir para diversos estudos, que perpassam desde a sua criação até as reflexões que trazem da realidade.

4.2 Planos na análise fílmica: um olhar sobre Severino

O personagem apresentado por João Cabral de Melo Neto e mostrado pelo cineasta Afonso Serpa e o cartunista Miguel Falcão faz o leitor/espectador refletir e simultaneamente identificar diversas narrativas e histórias oriundas de vivências e

suas relações no espaço e tempo. Do ponto de vista territorial, as nuances apresentadas no texto fílmico produzem no espectador a capacidade de construir relações visuais entrelaçadas pela forma como a figura de Severino é construída. Os aspectos analíticos podem ser vistos sobre o enfoque educacional, literário, cinematográfico, sociológico, histórico, antropológicos e outros.

A análise de filmes é atravessada por diversos olhares que são determinados a partir do objetivo do analista ou estudante. Desse modo, importa salientar que “um filme é um produto cultural inscrito em um determinado contexto sócio-histórico” (VANOYE, 2012, p. 51). Assim, toda experiência fílmica está centrada em um contexto político e social que interfere no ato de dizer e mostrar as particularidades das imagens em movimento. Assim, não se pode isolar uma análise fílmica sem relacioná-la com outras artes e áreas da ciência. Logo, é preciso refletir sobre as estratégias do uso do cinema em sala, e que caminhos os professores podem seguir ao apresentar um filme ou elaborar estudos a respeito da linguagem cinematográfica.

Napolitano (2008) e Ferreira (2018) incluem, nessa discussão, que o uso de fichas servem de auxílio, bem como possibilita ao educando o conhecimento de características específicas, sobretudo, quando se trata do contato inicial com o filme. Em vista disso, o quadro 3 apresenta as ideias desses autores de forma resumida e pontuais no processo de análise.

Quadro 1 – fichas para análise fílmica

FICHA SINÓPTICA	FICHA CONTEXTUALIZADA	FICHA REFLEXIVA
<i>Possui natureza informativa e traz informações básicas do filme (FERREIRA, 2018, p. 132) Os elementos construtivos são:</i>	<i>Incorpora uma primeira pesquisa sobre o tema e produção do filme (FERREIRA, 2018, p. 133)</i>	<i>Visa destacar aspectos do filme e da história. Um modo bastante eficiente para estimular esses pontos de reflexão é por meio de levantamento de questões. (FERREIRA 2018, p, 134)</i>
Dados técnicos do filme	Contextualização do tema	Cruzamento dos dados das fichas anteriores
Sinopse da narrativa	Contexto de produção cinematográfica	Enfatizar sequências para aprofundamento das discussões
Premiações importantes	Curiosidades sobre a produção	Pontos especiais como: edição ou contexto de exibição
Imagem da capa ou cartaz de divulgação.		

Fonte: elaborado pelo autor com base em Ferreira (2018, p. 132 – 134).

As fichas são relevantes, ao induzem os alunos a conhecerem componentes temáticos, narrativos e contextos de produção dos filmes, que servem de apoio nas

questões ligadas ao processo analítico. No entanto, essas são ferramentas que devem ser utilizadas mediante o planejamento proposto pelo professor. A esse respeito, Napolitano orienta:

Qualquer que seja o tipo de exibição escolhida pelo professor, é de fundamental importância a elaboração de um roteiro de análise. Mesmo que o professor e os alunos optem por uma primeira assistência livre, sem sistematização da análise e pré-orientação do olhar, nos momentos posteriores da atividade um roteiro de análise será bastante útil (NAPOLITANO, 2008, p. 82).

Diante do exposto, é primordial que, ao planejar metodologias para uso do cinema nas escolas, os professores estejam cientes dos objetivos pretendidos e das metas a serem alcançadas, seja no ensino infantil, fundamental, médio ou superior. Dessa maneira, a existência de roteiros pré-organizados são importantes no sentido de dar encaminhamentos no entendimento do trabalho a ser desenvolvido. Além disso, é necessário, na medida do possível, que o convívio com obras cinematográficas seja uma realidade na vida do sujeito desde a mais tenra idade, pois o desenvolvimento da educação do olhar se dá com a extensiva relação sujeito e obra artística. Nessa linha de pensamento, Duarte e Alegria (2008) esclarecem:

[...] parece urgente pensar em uma outra possibilidade de ensinar as crianças a ver filmes, tendo como objetivo construir com elas os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade do que vêem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, com um imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p.73).

Assim, cinema e sala de aula relacionam-se de maneira a construir no educando novos olhares e perspectivas na produção de conhecimento social e cultural. A prática de ver filmes dentro e fora da escola ganha novos direcionamentos quando o aluno consegue identificar o que está vendo, ou seja, quando avalia criticamente a qualidade de conteúdo e estética dos filmes. Dessa forma, é possível

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico. (CARMO, 2003, p.77)

Nesse segmento, a análise de filmes proporcionará que o aluno possua olhares diferenciados para os elementos estéticos e narrativos da linguagem cinematográfica. Passando de espectador passivo para crítico, ou, na perspectiva de Vanoye e Goliot-Lété (1994), de espectador normal para analista. Essa divisão é apresentado pelos autores da seguinte forma.

Quadro 2 – espectador normal e analista

ESPECTADOR NORMAL	ANALISTA
<i>Passivo, ou melhor, menos ativo do que o analista, ou mais exatamente ainda, ativo de maneira instintiva, irracional.</i>	<i>Ativo, conscientemente ativo, ativo de maneira racional, estruturada.</i>
Percebe, vê e ouve o filme, sem desígnio particular	Olha, ouve, observa, examina tecnicamente o filme, espreita, procura indícios.
Está submetido ao filme, deixa-se guiar por ele.	Submete o filme a seus instrumentos de análise, a suas hipóteses. Processo de identificação.
Processo de identificação.	Processo de distanciamento.
Para ele, o filme pertence ao universo do lazer.	Para ele, o filme pertence ao campo da reflexão, da produção intelectual.
Prazer	Trabalho

Fonte: Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 18).

Com efeito, o nível de compreensão entre os espectadores, sejam eles normais ou analistas, diferem segundo o objetivo da atividade empreendida. Assim, o filme não é visto e nem recebido da mesma maneira por ambos. A função do analista consiste em ver de forma consciente, bem como em identificar estruturas necessárias ao processo de análise. Por sua vez, os indivíduos que não amadureceram seus letramentos, ou seja, aqueles que ainda permanecem à margem do texto – imagético ou escrito – podem incorrer em leituras superficiais. Nesse sentido, é certo dizer que

Aos que leem o mundo sem a leitura das letras escritas e que na oralidade acharam o entendimento das metáforas impregnadas nos discursos, possivelmente farão uma leitura dos signos fílmicos de forma mais analítica. Mas sabemos que a leitura desses “livros luminosos”, por alguns indivíduos não imersos no mundo das letras escritas, ou mesmo imersos parcialmente nesse mundo e ainda os que têm pouco entrosamento com a leitura imagética, será feita no “raso”, com perdas de metáforas, correndo risco de que na falta da leitura das “entrelinhas”, e mesmo das “linhas”, não se tenha aí uma leitura crítica, e dependendo do conteúdo e dos elementos, certas ideologias serão assimiladas sem maiores questionamentos (ALBUQUERQUE, 2012, p.120).

Dessa forma, o cinema traz para o espectador a vivência de realidades que só é percebida mediante um olhar sensível e analítico para com os signos fílmicos. Sendo assim, a simbiose entre imagem, som, planos, *raccords*⁸, processos de montagem e outros aspectos dessa linguagem, permitem ao leitor das telas, experiências que podem ser entendidas a partir de “[...] diversas dimensões – estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental, educar com e para o cinema, e com o caráter de objeto temático educar sobre o cinema [...] (FANTIN, 2007, p.1). Cabe aqui, ainda, entender o cinema como possível instrumento educacional, bem como considerar suas potencialidades como estrutura comunicativa e com linguagem autônoma.

Nesse universo no qual se entrelaçam a linguagem cinematográfica, a educação, a escola, a leitura, os espectadores e a maneira como os filmes fazem parte de nossa existência, trago as palavras de Jean-Claude Carrière, que questiona e reflete sobre

Como os filmes nos moldaram, e como continuam diariamente a nos moldar, realmente não sabemos. Embora, sem dúvida, devamos nos fazer essa pergunta e não ignorar, mesmo que a resposta esteja perdida em algum lugar na escuridão dentro de nós. Como qualquer experiência do mundo, o cinema nos faz ficar cara a cara com nós mesmo. Pensávamos que ele ficava fora de nós, mas, na realidade, ele se gruda a nós como pele. Supúnhamos que o cinema era mera diversão, mas ele é parte do vestimos, de como nos comportamos, de nossas ideias, nossos desejos, nosso terrores (CARRIÈRE, 2015, p. 178).

Portanto, tão importante quanto teorizar sobre o cinema e analisá-lo à luz de pressupostos metodológicos, cabe aos professores e alunos, dentro dos espaços formais e informais da educação, a reflexão sobre a linguagem cinematográfica e a percepção de que filmes trazem informações, conhecimentos. Além do mais, contribuem para o registro de culturas, ideologias, crenças e atuam cada vez mais no processo de compreensão e reconhecimento do compartilhamentos de experiências tanto coletivas, quanto individuais.

Nesse sentido, Francis Vanoye, no livro *Ensaio sobre a análise fílmica*, aprofunda essa discussão, ao afirmar que:

⁸ Trata-se da passagem, temporal ou espacial, de um plano para outro, de forma a se estabelecer uma continuidade correta/coerente entre os planos.

Em um filme, qualquer que seja seu projeto (descrever, distrair, criticar, denunciar, militar), a sociedade não é propriamente *mostrada*, é encenada. Em outras palavras, o filme opera escolhas, organiza elementos entre si, decupa no real e no imaginário, constrói um mundo possível que mantém relações complexas com o real [...] (VANOYE, 2012, p. 52).

Diante disso, a visão dos cineastas, diretores de fotografia, de arte, produtores, câmeras resistem em ressignificar a narrativa da história, por intermédio da escolha de como os elementos fílmicos moldam o olhar do espectador para a direção do que foi premeditado no *story board*⁹ do filme. Para Ulbricht et al. (2008) e Cámara (2005), é nesse processo sistemático que são programados a distribuição do filme, levando em conta a adequação do roteiro, quais recursos midiáticos e tecnológicos serão utilizados, diálogos dos personagens, representação visual, planos e enquadramento das cenas, entre outras coisas.

Dentro desse panorama de escolhas, a composição das cenas dos filmes depende da maneira como os planos, os ângulos e os enquadramentos são pensados, com a finalidade de contar a história filmada. Com isso, proporciona ao espectador a visualização de narrativas que ajudam nos processos cognitivos, de modo a transmitir emoções e/ou sentidos que influenciam na interpretação das imagens em movimento.

Brown (2012, p. 4), ao discutir sobre os conceitos da linguagem cinematográfica, classifica e apresenta categorias gerais para entendimento da linguagem aqui discutida, são elas: “os quadros, luz e cor, a lente, o movimento, a textura e a estabilidade”. Têm elas, pois, o objetivo de discutir a respeito dos planos, qual a relevância dos ângulos e como essas características contribuem para a técnica de enquadrar imagens em movimento. Tais pressupostos são necessários para o analista e/ou professor, tendo em vista que, para além das narrativas/temáticas que cruzam os filmes, o cinema apresenta linguagem própria. Por essa razão, os conhecimentos relativos a planos e ângulos, por exemplo, são ferramentas de grande relevância na contação da história visual.

Em vista disso, são selecionados planos fixos de algumas cenas da animação-alvo do estudo, assim como o posicionamento da câmera levando em

⁹ O *storyboard* é a primeira forma visual do roteiro e faz parte do planejamento da pré-produção da história. É umas das etapas intermediárias entre o roteiro e o filme. Sua forma sequencial, quadro a quadro, é semelhante à de uma história em quadrinhos. Com ele temos uma visão antecipada de como ficará o roteiro na tela. ((<https://www.zoommagazine.com.br/storyboard-o-roteiro-e-o-filme/#:~:text=O%20storyboard%20%C3%A9%20a%20primeira,fiar%C3%A1%20o%20roteiro%20na%20tela.>)

consideração altura e ângulos filmados. A respeito dos movimentos da câmera e de sua importância dentro da narrativa, Brown assevera que:

Particularmente com o início e o fim dos movimentos da câmera que são motivados pelo movimento do assunto, é preciso haver uma sensibilidade ao tempo do assunto e também um toque delicado quanto à velocidade. [...]

O próprio movimento da câmera pode ter um propósito. Por exemplo, um movimento pode revelar novas informações ou uma nova visão da cena. A câmera pode se mover para encontrar alguém ou recuar para mostrar uma tomada mais ampla. Movimentos de câmera ou zooms desmotivados são uma distração; eles puxam o público fora do momento e torná-los conscientes de que estão assistindo a uma ficção; eles, no entanto, têm seus usos, particularmente em filmes muito estilizados.

Existem muitas maneiras de encontrar uma motivação para um movimento de câmera, e elas podem ser usadas para aprimorar a cena e adicionar uma camada de significado além das próprias fotos. Eles também podem adicionar uma sensação de energia, alegria, ameaça, tristeza ou qualquer outra sobreposição emocional. O movimento da câmera é muito parecido com o ritmo da música. Um movimento de guindaste pode “subir” enquanto a música fica animada, ou a câmera pode dançar com a energia do momento, como quando Rocky chega ao topo dos degraus do museu e a Steadicam gira em torno dele. Motivar e sincronizar os movimentos da câmera fazem parte do objetivo da técnica invisível. Assim como no corte e cobertura no método de cena mestre, o objetivo é que os “truques” passem despercebidos e não distraiam a narrativa (BROWN, 2012, p. 210 – 211 tradução nossa).

Assim sendo, segundo Gerbase (2012), a noção de **plano** diz respeito a tudo que está entre dois cortes. O **corte** se relaciona com as passagens entre os planos; a **cena** consiste no conjunto restrito de planos; e as **sequências** dizem respeito aos planos e cenas que são interligados por uma narrativa. Seguindo as discussões a partir de Comparato (1995), os planos subdividem em planos fixos e planos em movimento. Nogueira ainda enfatiza a importância dos planos e a percepção que eles trazem para o conhecimento estético dos filmes. A esse respeito, afirma:

As normas, convenções ou tradições próprias de uma cinematografia, de um modelo narrativo ou de uma tendência visual podem muitas vezes ser discernidas em função do uso reiterado de determinados tipos de plano ou movimentos de câmara. Assim, é possível identificar nas imagens cinematográficas quer exemplos de ruptura quer certificados de tradição. Os ciclos e os processos de influência acabam por ser visíveis quando de uma análise mais atenta.

O tipo de planos pode ajudar-nos igualmente a perceber o tipo de cena e a forma como esta é construída. Assim, uma cena de grande intensidade dramática tende a ser mostrada através de planos cada vez mais apertados, com o objectivo de aproximar mais e mais o espectador da personagem, ao passo que uma cena preponderantemente de acção tende a viver de planos cada vez mais rápidos, de modo a enfatizar a tensão da mesma. Certamente, as excepções são incontáveis, mas o padrão é indelével (NOGUERA, 2010, p. 23).

Nesse viés, Câmara (2005); Feron (2020); Gerbase (2012); Padilha e Munhoz (2010); Schuch (2016), Vanoye (2012) conceituam os planos fixos, planos em movimento, os ângulos, altura da câmera e os tipos de *raccords*. O quadro, a seguir, apresenta algumas terminologias que, no eixo da linguagem do cinema, auxiliam diretores, roteiristas, montadores, técnicos de câmera, técnico de som, fotógrafos, cenógrafos, entre outros, no processo de criação de filmes.

Quadro 3 – Tipos de planos, ângulos e raccord

Plano fixo	Plano em movimento / Movimento de câmera	Ângulo de câmera / altura	Raccord / Corte
Primeiro plano	Dolly Shot	Linha de horizonte	Raccord quanto a cor
Primeiríssimo plano / Plano detalhe	Zoom	Plongée	Raccord quanto a forma
Plano médio	Travelling	Contra- Plongée	Raccord quanto a luz
Plano americano	Panorâmica	Oblíquo	Raccord quanto ao movimento
Plano geral	Desfocagem		Raccord quanto ao olhar
Plano conjunto	Câmara na mão		Raccord quanto ao som
			Raccord quanto ao ritmo

Fonte: elaborado pelo autor

Em relação ao grupo de planos fixos, àqueles que diz respeito à proporção que os personagens (espaço ou pessoas) são enquadrados, destaca-se o **primeiríssimo plano** ou **plano detalhe** ou *big close* evidencia a ter como foco partes do corpo da personagem, ou algum objeto muito específico, dentro da cena, que é importante para a narrativa. Ainda na busca de evidenciar a personagem, tem-se o **primeiro plano**, também conhecido como *close-up*, diz respeito à proximidade localizada na adjacência do objeto filmado, comumente mostra ombros e cabeça. É

usado quando se quer evidenciar detalhes, a fim de potencializar a intensidade. Ele, assim como os outros, permite ao espectador trilhar dentro da lógica da linguagem cinematográfica, de modo a valorizar e agregar à história mensagens que servem como ponto de ligação na trama.

Sob o mesmo ponto de vista, de como os planos fixos ajudam a construir a linguagem visual das imagens em movimento, o **plano médio** considera o personagem, o enquadra da cintura para cima. O foco deste plano está no personagem, de maneira que o cenário à volta não é enquadrado com destaque. Nesse sentido, Padilha e Munhoz (2010, p. 30) afirma: “cria-se um equilíbrio da presença dos personagens e do espaço em que estão inseridos”. Assim sendo, o que está em volta é consequência, nesse tipo de enquadramento.

O **plano americano**, na visão de Schuch (2016, p. 48), é “uma variação um pouco maior que o plano médio e corta o personagem na altura dos joelhos”. Utilizado de forma abundante em filmes que priorizam mostrar o personagem ou algum objeto logo acima do joelho, como é o caso dos filmes de faroeste, quando se visa colocar a arma em evidencia. Por ser comumente utilizado no cinema hollywoodiano, essa técnica foi nominada como “americano”.

Comparato (1995) e Gerbase (2012), por sua vez, discutem que o **plano geral (PG)** ou **plano conjunto** é caracterizado pela relação entre os personagens e os grupos de objetos que se formam dentro da cena. Tendo isso em conta, Gerbase (2012) diz que a figura humana é representada de maneira equilibrada pela câmera, o que possibilita movimentos claros dentro do espaço enquadrado.

O **grande plano geral** possui campo visual bastante aberto. Isso permite que a câmera enquadre de maneira ampla a imagem espacial/geográfica. Nesse sentido, Padilha e Munhoz (2010, p. 30) afirmam que este plano “privilegia a paisagem ou o lugar onde os personagens estão inseridos, mostrando a amplitude do espaço em que estão inseridos”. Este também é conhecido como *longshot*, que objetiva situar o espectador no espaço filmado, embora o elemento humano possa estar presente, ele não é claramente identificável.

Planos fixos: Primeiríssimo Plano (19); Primeiro Plano (20); Plano Médio (21); Plano Americano (22); Plano Geral (23); Grande Plano Geral (24).

Imagem 19 - Primeiríssimo Plano



Imagem 20 – Primeiro plano



Imagem 21 – Plano médio

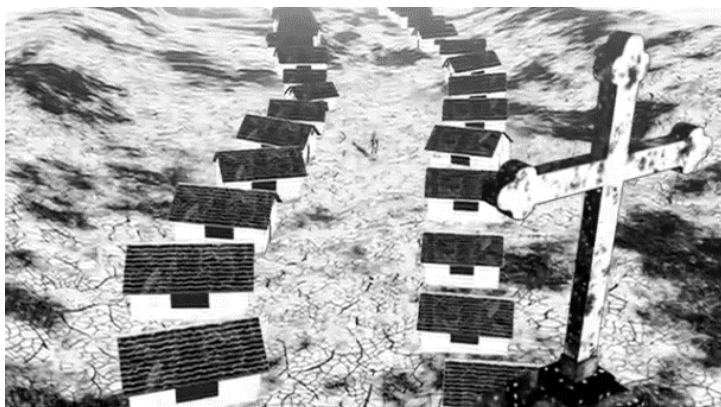


Imagem 22 – Plano americano

Imagem 23 – Plano Geral



Imagem 24 – Grande plano geral



Por outro lado, os planos em movimento conduzem a visão e levam o espectador a imergir na narrativa audiovisual, criando e recriando possibilidades de imaginação e entendimento das sequências visuais. Diante disso, Comparato (1995) enfatiza que esses planos permitem maior interação e possuem grande carga emotiva, ao possibilitar que os espectadores estejam em plena interação com as ações apresentadas nos filmes.

Desse modo, os movimentos de câmera enquadram os personagens ou objetos a serem destacados de forma a aproximá-los ou afastá-los, a fim de causar determinados deslocamentos, para desenvolver a fluidez e dinamicidade entre imagem – câmera – personagem/objeto. Nogueira, ao discutir sobre a planificação e montagem, afirma que:

Em todo o caso, a utilização do movimento da câmara deve responder a propósitos discursivos que a justifique. Por isso, à semelhança do que acontece com os planos fixos, o bom uso dos movimentos de câmara deve ter em conta não só a competência técnica mas também a sua adequação narrativa, dramática, estética ou discursiva (saber quando, onde, como e porquê mover a câmara) (NOGUEIRA, 2010, p. 83).

Os movimentos de câmara trazem para a cinematografia possibilidades de mudanças e continuidades dentro das imagens, considerando o que os planos fixos sozinhos deixam escapar. Dessa forma, os movimentos criam variações nas dinâmicas dos filmes, simulam as percepções tanto dos personagens quanto dos espectadores e dão sensibilidade à produção cinematográfica, contribuindo para o aprimoramento da experiência cinemática das pessoas. Vale ressaltar que determinados movimentos são frutos dos avanços tecnológicos, desde uma mecânica cinematográfica, aos avanços óticos de captação imagética e/ou sonora.

É o caso do **dolly shot** que, segundo Lima (2010), refere-se ao nome da estrutura, uma plataforma sobre trilhos, em que a câmara é colocada para possibilitar o movimento para frente ou para trás, aproximando-se ou afastando-se da personagem ou de um objeto. Brown (2012) diz que essa é uma forma de mover-se dentro da cena ou para fora dela, combinando um plano mais amplo, com planos específicos. Para alguns estudiosos, estes movimentos, no “carrinho sobre trilhos” são denominados **travelling para frente**, de aproximação, e **traveling para trás**, de afastamento. De certo, o movimento de câmara direciona o olhar do espectador para partes/lugares que o cineasta quer destacar por sua importância na narrativa fílmica.

O **zoom**, também, permite movimento de aproximação e/ou afastamentos dentro da cena, conforme Schuch (2016). No entanto, a técnica empregada é realizada por meio ótico, as lentes da câmara, fato que difere do *dolly*. Nesse sentido, Padilha e Munhoz (2010, p. 32) salientam que a câmara, nos movimentos *zoom in*, de aproximação, e *zoom out*, de afastamento, “efetivamente não varia sua distância dos elementos. Trata-se de uma aproximação puramente óptica”. O contrário do *dolly*, em que há um deslocamento espacial da câmara.

Além dos movimentos já citados, a seguir, são abordados os principais planos em movimento, a partir dos estudos de Brown (2012), Kubota (2012), Lima (2010) e Schuch (2016).

Um a ser destacado é o **travelling**, que consiste em posicionar a câmara em um carrinho ou sobre um trilho. Dessa forma, ela desliza e acompanha os

personagens na mesma velocidade dos movimentos realizados. Ao falar a respeito dos sentidos que *travelling* proporciona nos filmes, Schuch (2016) aponta que:

O Travelling expressa sentidos diferentes de acordo com a direção do movimento, se é feito para trás do personagem demonstra conclusão, desligamento psicológico, solidão, desânimo, impotência e morte. Pode ainda demonstrar o afastamento de um personagem no espaço, ou acompanhamento dele ao avançar em uma cena. Já, quando o Travelling é para frente ele realça tensão mental do personagem, pode retratar a interioridade ou devaneio de alguma memória do passado, por exemplo (SCHUCH, 2016, p. 53).

Assim como as outras formas de movimentar a câmera dentro das cenas, o *travelling* auxilia o espectador, de maneira que diretores e produtores construam narrativas que proporcionem experiências estéticas satisfatórias e realistas para o público. Nesse sentido, Costa (2003) salienta a existência. Além do *travelling* para frente (1), do *travelling* para trás (2), o *travelling* aéreo (3), *travelling* para acompanhar (4) e *travelling* para preceder (5). Assim, a escolha do movimento empregado dependerá da narrativa e da posição da personagem, bem como de quais resultados se pretende alcançar na filmagem. Ressalte-se que, com o desenvolvimento das tecnologias cinematográficas, é possível fazer diversos *travellings* sem o uso de uma plataforma e/ou carrinho sobre trilhos.

O movimento de **panorâmica e desfocagem**, tais quais os exemplos descritos anteriormente, constroem formas de enxergar as imagens em movimento. Respectivamente, a panorâmica ajuda o espectador a dimensionar as imagens de forma que seja alcançado o ambiente com todas nuances apresentadas, permitindo, assim, a exploração do ambiente. É um movimento em que a câmera permanece fixa (como o *dolly*), porém faz um giro sobre o seu próprio eixo. Ela pode, ainda, ser do tipo *planning* – panorâmica horizontal, ou *tilting* – panorâmica vertical (CÂMARA, 2005; SCHUCH, 2016). A desfocagem, como o próprio nome sugere, desfoca dentro da cena um dos elementos, ao permitir, com isso, que outro se destaque. Esse efeito ajuda a manter a percepção de relevância dentro da cena, entretanto, não deve ser confundido com o **halo desfocado (flou)**, que desfoca tudo ao redor do objeto principal (CÂMARA, 2005).

Completando a lista dos principais movimentos de câmera, Kubota (2012) apresenta a **câmera de mão** e o **steadycam** como ferramentas no processo de filmagem. Esses movimentos conduzem a atenção e o foco do espectador dentro das

cenar, com o fim de produzir estabilidade e sistemática, de vez a auxiliar a montagem e, desse modo, trazer dinamicidade para linguagem cinematográfica. A esse respeito, diz-se:

Câmera na mão: trata-se do movimento obtido quando as filmagens estão sendo feitas com o operador segurando a câmera sem qualquer suporte para fixá-la. Esse método só se tornou possível no cinema graças à utilização de equipamentos leves.

Steadycam: espécie de suporte em que a câmera fica fixa ao corpo do operador, que, graças a um suporte de amortecedores, proporciona mobilidade e fluidez às imagens capturadas (KUBOTA, 2012, p. 73, grifo do autor).

Ante o exposto, os movimentos de câmera produzem efeitos significativos na percepção da imagem. Sendo assim, fazem como que as cenas se tornem mais interativas, “realista” e ajudam o espectador a se conectar com os filmes. Esses são, portanto, produtos da movimentação adequada que a câmera traz. Nesse contexto, Brown (2012) destaca que é a partir do movimento de câmera que se pode distinguir entre filme, vídeo, fotografia, desenho e outras artes visuais. Em vista disso, a habilidade de mover a câmera contribui para o modo de sentir e eleva o nível de significados, de emoção das cenas. Logo, os métodos e a técnica empregados determinam o modo de ver e a comunicação entre filme e espectador.

Para além dos movimentos de câmera, outras técnicas são utilizadas na linguagem cinematográfica. O posicionamento e altura da câmera em relação ao personagem ou objeto, por exemplo, auxilia na mudança de visão, podendo conferir discursos de superioridade, inferioridade e linearidade dentro da narrativa. Schuch (2016), baseado em Câmara (2005) e Mascelli (2010), divide os posicionamentos de câmera da seguinte forma.

Já os campos de posicionamento de câmera são primeiramente subdivididos em ângulo e altura. Dentro do campo do ângulo [...] o posicionamento é dividido em Ponto de Vista (PV), Objetivo (OBJ), e Subjetivo (SBJ). E, dentro do campo de altura [...] são divididos em Linha do Horizonte (LH), Plongée (PL), Contra-Plongée (CPL) e Oblíquo (OBL) (SCHUCH, 2016, p. 94).

De acordo com Mascelli (2010), a divisão do posicionamento de câmera se dá a partir de três dimensões, o **ponto de vista** é relação combinatória entre o posicionamento objeto e o subjetivo, nele o espectador tem a impressão de estar frente a frente com o objeto filmado. É comumente utilizado em diálogos. Por sua vez,

o **ângulo objetivo** caracteriza-se pela visão impessoal da personagem, o andamento de como a cena se dá, a partir do que Mascelli (2010, p. 13) chama de “observador invisível”.

Por fim, o **ângulo subjetivo** é filmado levando em consideração a visão pessoal do personagem. Isso proporciona que os espectadores sejam participantes da cena enquadrada. Ainda de acordo Mascelli (2010, p. 14, tradução nossa), a câmera subjetiva pode filmar da seguinte maneira: “a câmera age como o olhos do espectadores e do lugar de visão da cena; a câmera muda de lugar semelhante a uma pessoa”. Além disso, outros aspectos podem ser considerados dentro das discussões sobre posicionamento de câmera, os mais comuns são o que se referem à altura, linha horizontal, *plongée* e *contra-plongée*.

O posicionamento da câmera em **linha horizontal**(1) diz respeito à filmagem realizada na altura dos olhos do personagem enquadrado. Dessa forma, a narrativa ganha caráter objetivo, simulando a maneira natural em que duas pessoas conversam Schuch (2016). O **plongée**(2) e o **contra-plongée**(3) são exemplos de enquadramentos inclinados que, dentro da sistemática narrativa, permitem ao espectador fazer leituras e apreciar sensações dos personagens ou dos objetos (GERBASE, 2012). Em suma, a importância e descrição do posicionamento da altura da câmera é destacada por Kubota (2012):

Plongée é quando o ângulo de visada da câmera enquadra o personagem de cima, pretendendo, assim, mostrar um personagem em estado débil, de modo a diminuir a sua importância. Contra-plongée é aquele em que a câmera é colocada em um nível mais baixo que o da direção normal do olhar, de modo a observar o personagem de baixo para cima. Esse efeito geralmente é utilizado quando se quer ressaltar a importância de algum personagem para o espectador (KUBOTA, 2012, p. 68).

Os três principais enquadramentos de imagem em movimento com relação à altura da câmera destacam situações de interação entre imagem e espectador, abrindo espaços para interpretações e construção da educação do olhar. Baseado nos movimentos apresentados, os fotogramas do filme *Morte e Vida Severina* os sintetiza, conforme as imagens 25, 26 e 27 abaixo.

Imagem 25 – Linha horizontal



Imagem 26 - Plogée



Imagem 27 – Contra-plogée



Antes das discussões a respeito do *raccords* e sua função dentro da linguagem cinematográfica, é importante discutir sobre a montagem dentro do cinema e seus efeitos para consolidação da identidade estética de diretores/produtores e outros atores cinematográficos, o diretor de fotografia, de arte, assim como para o amadurecimento da compreensão estética dos espectadores. Nesse contexto, Martin (2005, p. 167) assevera que “[...] a montagem é a organização dos planos de um filme segundo determinadas condições de ordem e de duração”. Diante dessa afirmação, a montagem se apresenta como um dos elementos mais específicos no âmbito da linguagem cinematográfica. Ele ainda a distingue de duas formas, a saber:

Trata-se de distinguir a **montagem narrativa** da **montagem expressiva**. Chamo montagem narrativa ao aspecto mais simples e imediato da montagem, aquele que consiste em ordenar segundo uma sequência lógica ou cronológica - tendo em vista contar uma história - vários planos, cada um dos quais significa um conteúdo de acontecimentos, contribuindo para fazer avançar a acção sob o ponto de vista dramático (o encadeamento dos elementos da acção segundo uma relação de causalidade) e sob o ponto de vista psicológico (a compreensão do drama pelo espectador). Em segundo lugar, há a montagem expressiva, estabelecida sobre as justaposições de planos e tendo por finalidade produzir um efeito directo e exacto através do choque de duas imagens (MARTIN, 2005, p. 167 grifo nosso).

Como resultado, o processo de montagem assume papel preponderante quando se pensa em sistematizar a imagens, para que o espectador perceba sentido ao assistir um filme. Vista como montagem normal, a montagem de cunho narrativo conta a história do filme por meio de determinada cronologia das cenas e da variedade de planos estabelecidos. Por outro lado, a montagem expressiva que pode ser mais lenta ou mais rápida é caracterizada pelo confronto de duas imagens a partir de efeitos que podem ser de natureza narrativa, tais como os tipos de metáforas (metáforas plásticas; metáforas dramáticas; metáforas ideológicas). A esse respeito, salienta Martin (2005, p. 118):

Chamo metáfora à justaposição, por meio da montagem, de duas imagens cuja confrontação deve produzir no espírito do espectador um choque psicológico com a finalidade de facilitar a percepção e a assimilação de uma ideia que o realizador quer exprimir. A primeira dessas imagens é geralmente um elemento da acção, mas a segunda (cuja presença cria a metáfora) pode também ser retirada da acção e anunciar a sequência da narrativa, ou então pode constituir um facto fílmico sem qualquer relação com a acção, não tendo valor senão em relação com a imagem precedente.

As metáforas mencionadas por Marcel Martin dizem respeito aos aspectos sociais e psicológicos causados no espectador no processo de montagem de uma cena. No que concerne aos fundamentos psicológicos da montagem, Martin (2005, p. 60) os enfatiza a partir do que ele classificou como dinamismo mental ou dinamismo visual, dentro da relação personagem-plano, que considera mostrar “aquilo que ela vê realmente no momento presente [...]; aquilo em que ela pensa, aquilo que faz surgir da imaginação [...]; aquilo que ela procura ver”. Nesse sentido, a montagem está fortemente ligada aos efeitos psicológicos que são causados nos espectadores, direcionam seu olhar, sua forma de pensar, conduzem para o campo de visão do personagem, de modo a direcionar o espectador para um círculo dinâmico da manipulação das imagens em movimento.

O agrupamento das cenas está inserido em um processo de criação que vai da planificação até a montagem, e perpassa também pelos elementos de continuidade (*raccords*). A narrativa no cinema, por exemplo, retém dessa sistemática aspectos fundamentais para construção de sentido e depende, também, tanto da história quanto do enredo. Sobre isso, Nogueira acresce:

A narrativa de um filme assenta em planos, cenas e sequências. Podemos entender a narrativa como a junção de duas dimensões: a história (os próprios acontecimentos relatados) e o enredo (o modo como esses acontecimentos são relatados). Delinear o enredo consiste em decidir, entre outras coisas, a quantidade, a qualidade, a ordem e a abrangência da informação que é apresentada ao espectador (as elipses, as anacronias e a perspectiva são alguns dos recursos possíveis para o fazer). Portanto, tão ou mais determinante do que a história contada é o enredo, isto é, a forma como ela é contada – e nesse aspecto a montagem pode revelar-se decisiva (NOGUEIRA, 2010, p. 141).

A lógica da narrativa fílmica que os planos sejam justapostos garantindo aos espectador linearidade do ponto de vista do enredo e da história que se pretende contar. A montagem, nesse sentido, possui caráter aglutinador e estabelece, a partir da visão do diretor, processos contínuos da história visual. Logo, para que uma história seja contada respeitando a inteligibilidade de quem assiste, e aquilo que está traçado no *storyboard*, é necessário que a percepção de continuidade, seja ela narrativa ou temática, esteja imbricada ao processo de montagem (NOGUEIRA, 2010).

A fim de garantir que o espectador acompanhe a ordem e os movimentos dos personagens e da história, os *raccords* transitam em eixos que são observados

dentro do que se pretende alcançar com a narrativa. Quanto a isso, Nogueira (2010) explica:

O *raccord* é, no fundo, qualquer elemento que permita a preservação da continuidade entre planos, ou seja, uma boa ligação dos mesmos e uma transição suave e coerente entre eles (mesmo se o *raccord* pode instaurar efeitos de surpresa, de engano ou de inquietação, como frequentemente ocorre) (NOGUEIRA, 2010, p. 142).

Dessa forma, essa ligação a que se refere o autor pode variar e ainda juntar-se a outras exemplos de *raccords* para sequenciar a transição de uma única cena. Os principais tipos de *raccords* são de:

Cor: neste caso o *raccord* pode obedecer a duas lógicas distintas: por um lado, falamos da constância cromática, em que as tonalidades das cores num plano devem manter-se no plano seguinte, desde que ambos se refiram a uma mesma realidade; por outro lado, falamos de associação simbólica, em que um elemento com uma cor específica num plano pode fazer *raccord* com outro elemento com cor igual no plano seguinte;

Eixo: consiste em fazer uma transição entre planos num mesmo eixo visual. **Esta transição serve normalmente uma mudança dramática, a qual se consegue através de uma mudança de escala de planos.** O momento do corte, que usualmente coincide com um qualquer movimento (de um personagem, por exemplo) é muito importante para se evitar o salto na imagem;

Forma: **recorre à semelhança formal entre um objeto num plano e outro objeto no plano seguinte; do ponto de vista plástico é uma das soluções mais interessantes pela associação surpreendente ou elegante que permite fazer entre elementos habitualmente sem relação;**

Gesto: consiste na fragmentação de um gesto em dois ou mais planos. Deste modo, a relevância de cada momento de um determinado gesto ganha uma notoriedade acrescida. É importante que a intensidade ou a fluidez do gesto se mantenham nos diferentes planos;

Luz: neste caso procura-se que a iluminação de um determinado elemento, seja um objecto, uma personagem ou um acontecimento, mantenha valores iguais nos diferentes planos: o que está no escuro ou na penumbra e o que está iluminado devem manter-se como tal entre planos;

Movimento: vale a pena diferenciar dois critérios a este respeito: a direcção e a velocidade de um movimento. No que respeita à direcção, pressupõe-se que o sentido em que um objecto ou uma personagem se deslocam num plano se mantenha no plano seguinte; no que respeita à velocidade, pressupõe-se que estase mantenha inalterada de modo a manter a sua coerência;

Ritmo: os intervalos a que os planos mudam permitem estabelecer várias relações entre eles, sejam de paralelismo ou de contraste, de semelhança ou de diferença. **De igual modo, os ritmos dos próprios acontecimentos mostrados ou de comportamentos de personagens pode ser decisivo para a continuidade rítmica da percepção;**

Olhar: trata-se de um dos dispositivos de continuidade mais importantes na montagem convencional. **Ocorre em duas situações: através da articulação entre a linha do olhar de uma personagem num plano e a direcção do olhar de outra personagem num plano seguinte; através da articulação do olhar de alguém num plano e do objecto contemplado num plano seguinte;**

Som: vale a pena salientar dois modos fundamentais. **O *raccord* pode ser aqui conseguido através de um barulho ou um efeito sonoro que se ouve no momento do corte ou através de uma sobreposição do diálogo durante o corte.** Em ambos os casos, a atenção do espectador é deslocada do corte para o som (NOGUEIRA, 2010, p. 142 – 144 grifo nosso).

Os *raccords* atuam como uma ponte entre os planos dentro de uma sequência fílmica. No ato da montagem essa transição deve ser o mais sutil possível, fazendo com que o espectador não se depare com um impacto desordenado entre os planos. A partir desse pensamento, as formas mais comuns de continuidade são estas descritas por Nogueira (2010), os *raccords* de eixo, comumente usados em cenas dramáticas acentuam o sistema de percepção do espectador. O *raccord* de forma faz uma passagem de um plano para o outro, utilizando por exemplo a forma comum entre dois objetos.

Seguidamente, a luz e o ritmo são *raccords* que focalizam nos personagens, quer na iluminação de algum objeto a ser destacado, quer no ritmo e o movimentos dos personagens dentro da cena. Por outro lado, o *raccord* de olhar, como o próprio nome já esclarece, monta uma linha entre o campo de visão, articulando o que um determinado personagem vê em um plano, para o que se sucede no plano seguinte, alinhando os olhar de dois personagens em plano distintos. Por fim, o *raccord* de som apropria-se do som continuar a transição entre os planos, assegurando um corte imperceptível, uma vez que a atenção do espectador é focada no som, outro tipo de *raccord* é usado na linguagem cinematografia, a saber o *raccord* de tempo em que estão inseridas as elipses, os *flashbacks*¹⁰ e os *flashforwards*¹¹ (NOGUEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2017).

4.2.1 Itinerários de análise da animação *Morte e Vida Severina*

A análise é construída a partir de três elementos, a primeira parte é a introdução dos atos propostos por Syd Field (2001) que dizem respeito a estrutura dramática dos filmes. Conforme o teórico, as estruturas narrativas de uma obra fílmica são divididas em três atos (apresentação, confrontação, e resolução) e cada um contém a

¹⁰ É uma cena que leva a narrativa para trás, um salto temporário, um anúncio de algo que vai acontecer no passado, a partir do ponto atual da história.

¹¹ É uma cena que leva a narrativa para a frente, um salto temporário, um anúncio de algo que vai acontecer no futuro, a partir do ponto atual da história.

representação sistematizada do conteúdo, ligadas por atos de sequências. Carreiro (2021, p. 32), baseado Machado (2010), enfatiza que esses atos podem ainda ser caracterizados por atos de exposição, conflito e solução. Dessa forma, salienta que

» ATO 1: EXPOSIÇÃO

No primeiro trecho do filme, os personagens são apresentados em estado normal. A ênfase é dada na apresentação desses personagens e na articulação de elos afetivos entre os personagens. Gilles Deleuze chama esse primeiro ato de Situação (MACHADO, 2010, p. 265).

» ATO 2: CONFLITO

O equilíbrio de forças na vida do protagonista é rompido por um ato extraordinário. Esse ato provoca um conflito que ele deseja solucionar, de forma a retornar ao estado de equilíbrio anterior. É o que Deleuze chama de Ação.

ATO 3: RESOLUÇÃO

O protagonista entra em rota de colisão com a causa do conflito. Ele elimina o problema, aprende a conviver com ele ou aceita a derrota. Deleuze diz que esta é a Situação Modificada.

Esta divisão em três atos nem sempre é tão clara e evidente. Ela é facilmente discernível nos filmes da era clássica de Hollywood (1930- 1950), ou nos filmes destinados ao consumo jovem. Mas são raros os longas-metragens narrativos (isto é, que contam histórias) que não seguem esse modelo, ou variações dele, em menor ou maior grau (CARREIRO, 2021, p. 32).

Assim sendo, segue a estrutura da animação *Morte e vida Severina*. O ato que corresponde ao que Field (2001) classifica como apresentação é evidenciado quando Severino se apresenta e situa o espectador sobre suas dificuldades. Posteriormente, os primeiros personagens aparecem na história e estabelecem diálogos com a personagem protagonista. Em seguida, o que corresponde ao ato de confrontação ou conflito é caracterizado pelos questionamento que Severino faz de si e seus objetivos na peregrinação. Por fim, avista a cidade Recife. O terceiro e último ato, titulado como resolução, traz o fechamento da narrativa, quando a personagem desiste de viver e aceita seu destino, tendo como reviravolta o nascimento de uma criança que aponta para o nascimento da esperança.

Ato 1: Apresentação

Tempo (00:00:00 – Hora, minutos e segundos)	Sequenciamento temático.
00:00:16 – 00:00:20	É mostrado o sertão onde Severino peregrina.
00:00:21 – 00:00:41	Severino surge e é enquadrado em quase toda a tela.
00:01:41 – 00:03:50	Severino se apresenta, estabelecendo diálogo com o espectador.

00:04:35 – 00:08:01	Severeino encontra os “Irmãos das almas”, que carrega um homem morto levado em uma rede.
00:08:02 – 00:13:16	Severino vagueia pelo solo sem vida, depara-se com o leito do rio, um velório e continua a sua peregrinação.
00:13:17 – 00:18:11	O retirante encontra a personagem “rezadora”, com quem fala de suas habilidades.

Ato 2: confrontação

Tempo	Sequenciamento temático
00:18:29 – 00:20:00	Severino caminha até o litoral, assim como teoriza sobre a facilidade de viver em uma terra árida.
00:20:01 – 00:28:38	Novamente há um encontro com a morte; Severino adorme e pensa sobre as razões que o levaram a peregrinar; encontra nova forma de vida, em um lugar onde a morte não é predominante.
00:28:39 – 00:29:06	Na derradeira ladainha do rosário, avista Recife.

Ato 3: resolução

Tempo	Sequenciamento temático
00:29:09 – 00:35:40	Severino chega em Recife; senta próximo a um cemitério em que os coveiros discutem sobre os retirantes, as desigualdades sociais, a peregrinação decorrente do êxodo rural e o fim de cada peregrino.
00:35:41 – 00:38:05	Severino expressa desgosto e racionaliza sobre o fim de sua existência.
00:38:06 – 00:41:39	Mestre carpina e Severino falam de fome, desesperança e morte.
00:41:40 – 00:50:08	O nascimento de um bebê interrompe a tragédia, o suicídio de Severino; as pessoas, mesmo sem posses, trazem presentes para o recém-nascido. Com isso, fazem menção ao nascimento de Jesus, a criança que nascida traz vida à região.
00:50:18 – 00:51:57	Severino e mestre Carpina conversam sobre “o espetáculo da vida” e as possíveis esperanças de uma vida severina.

O sequenciamento temático de um filme situa o leitor dentro da obra e serve como ponte para estabelecer e compreender as relações dos elementos narrativos e os pontos de interpretação ou análise. Dessa forma, é possível também identificar o porquê do uso dos planos para determinada cena e quais impactos trazem para o espectador. A Imagem 28 aduz o esquema relativo à etapa da análise das imagens.

Imagem 28 – Etapas da análise

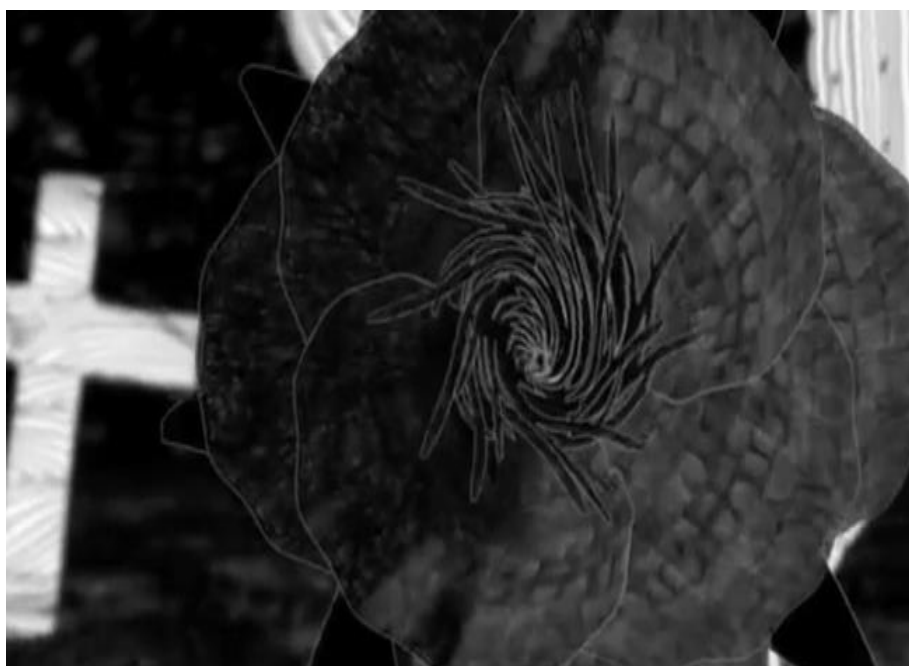


Fonte: elaborado pelo autor

O infográfico acima, conforme imagem 28, apresenta a sistemática para análise das imagens, primeiramente deu-se o processo de seleção da animação. A segunda e terceira parte estão centradas em identificar os planos de câmera nas cenas da animação e apontar quais os efeitos deles para o sentido da narrativa e as possibilidades expressivas oriundas de cada plano. Assim, capturou-se imagens, que apresentasse de forma clara os planos no escopo da estrutura narrativa.

A obra de Afonso Serpa e Miguel Falcão foi escolhida, por se tratar da adaptação de um clássico da literatura brasileira, *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, com potencial de estudo tanto no contexto literário, educacional quanto no contexto cinematográfico. Em seguida, é realizada a decupagem de quatro imagens, capturadas da tela da animação, a partir de três cenas (imagens, 28, 29, 30, 31) - Por fim, as etapas de análise e interpretação são essenciais na identificação dos planos e discussões a respeito de seu uso em cada cena e como a escolha traz sentido para o espectador.

Imagem 28 – Flor



A figura 28 foi extraída de uma das cenas, aos 00:24:40 (vinte e quatro minutos e quarenta segundos), pelo sequenciamento temático apresentado anterior, ela faz parte do ato de confrontação da animação. A flor escura, que nasce no tronco de um de mandacaru, exprime, assim como outros elementos visuais, os encontros que Severino tem como a morte. O plano utilizado aqui é o **plano detalhe** que sugere uma proximidade inevitável que persegue tantos Severinos, seres encarceradas pela seca, fome, morte. O detalhe da flor fere embrute o olho de quem olha, como se fosse espinhos de mandacaru. Para Ferreira (2018, p.101) “os diretores costumam extrair desse plano detalhado da imagem importantes efeitos psicológicos para a interação entre o espectador e o desenvolvimento da narrativa”.

Aqui, a imagem da flor causa estranhamento no espectador, uma vez que a flor comumente é associada à beleza. Por outro lado, na cena em foco, está ambientada frente a uma cruz, dentro do cemitério; há, portanto, um contraponto entre beleza e morte. A representação de uma única flor que cresce em uma planta cheia de espinhos, pode ser associada à vida da personagem, onde predomina a desesperança, a falta de vida e mesmo assim encontra forças para continuar sua peregrinação.

Imagem 29 - Severinos



A figura 29 captada do começo da animação 00:01:54 (um minuto e cinquenta e quatro segundos), como ato de apresentação (FIELD, 2001), mostra Severino junto a outros Severinos em uma mesma imagem. Nessa cena, a personagem protagonista se apresenta e enfatiza que, assim como ele, existem outros Severinos, outros peregrinos que, por terem realidades tão parecidas, são reconhecidos por um nome só. O plano utilizado é **plano geral**¹², nele é possível situar o espectador geograficamente ou no ambiente em que a narrativa se passa, de modo a proporcionar visão ampla de onde a ação é desenvolvida, “por isso mesmo é também chamado de plano panorâmico, especialmente quando usado em ambientes externos” (FERREIRA, 2018, p.100). O plano geral acentua e atesta o que é dito na figura 29 espalhadas no quadro em todos os mesmos traços fisionômicos do Severino, confirmando o que ele diz: “E se somos Severinos / iguais em tudo na vida, / morremos de morte igual, / mesma morte Severina: / que é a morte de que se morre / de velhice antes dos trinta, / de emboscada antes dos vinte / de fome um pouco por dia / de fraqueza e de doença / é que a morte Severina / ataca em qualquer idade, / e até gente não nascida”.

Imagem 30 – peregrinação



¹² Vale destacar que Severino se apresenta em primeiro plano no quadro/fotograma, portanto, ele se mostra em plano americano. Também, é fundamental pensar que as diversas categorizações com relação à linguagem cinematográfica, estão sempre em movimento, pois há uma constantemente confluência de elementos, códigos em cada plano, cena, sequência. Neste caso, a título de exemplificação, a presença destacada de Severino, em plano americano, é para que o espectador possa distinguir, entre vários, ele é o protagonista, visto que todos os outros Severinos têm os mesmos seus traços físicos.

Nesse sequenciamento, a figura 30 está presente no ato de apresentação, em **plano geral** (00:00:32). Vale ressaltar a predominância de planos dessa natureza na animação, isso se dá, pois, notadamente, o espectador ora é confrontado com o mesmo ponto de vista de Severino, ora com um olhar externo a mostrar o protagonista. Assim, os PGs mostram imagens da terra, do sertão, apresentam, às vezes, a visão que Severino tem da seca que assola a região, enfatizam dessa forma a pobreza, as desigualdades enfrentadas, e a morte da natureza por falta de água, bem como ele, apresentado dentro e tragado pelas mazelas do viver. Assim, na imagem que mostra Severino caminhando e a extensão percorrida por ele, o espectador é inserido em um ambiente com pouca vegetação, solo rachado a ver um ser minúsculo de imagem-vida. O que era para ser alento, se torna carrasco. Essa aterrorizante narrativa geográfica permeia toda animação, intensificada nos planos gerais que são mostrados.

Imagem 31 – Severino e mestre Carpina



Por fim, a figura 31 mostra Severino e mestre Carpina conversando (00:50:30). Essa cena faz parte do ato de resolução, caracterizado dentro narrativa pela virada na história. Aqui, ambos os personagens falam da vida e de como viver pressupõe ter esperança sobre o futuro. O plano aqui é o **primeiro plano**, dessa forma “o

personagem ou objeto é focado de modo mais fechado [...] o que favorece um contato mais próximo com o espectador (FERREIRA 2018, p. 101). A ênfase é dada ao diálogo estabelecido; a imagem é fechada nos personagens, assim, a proximidade imagética faz com que o espectador atente ainda mais com o que é dito, e na condição de ver/acompanhar as veredas percorridas por Severino, se cumplice, mais uma vez com o que é dito e mostrado.

Assim, constata-se, através desses exercícios de análise, que a animação *Morte e Vida Severina* suscita pontos de discussão que perpassam por questões sociais, culturais, ideológicas, identitárias, geográficas, entre outras. Nesse sentido, a narrativa visual traz o leitor/espectador para dimensões humanas, territoriais, que são redimensionadas por meio do fortalecimento da identidade do homem sertanejo, ao mostrarem as adversidades oriundas do aparelho político-econômico.

Do nascimento até a morte, as pessoas são conhecidas e reconhecidas pela maneira como são chamadas, ou o nome que lhes são atribuídos. Do ponto de vista identitário, a importância da nomenclatura situa o sujeito como ser social pelo estabelecimento das relações oportunizadas. Nessa linhagem de pensamento, o nome evoca memórias tanto coletivas quanto individuais, que fazem os indivíduos sentirem-se pertencentes a determinados grupos. Quanto a isso, Candau (2021, p. 68) diz que “o nome é sempre uma questão identitária e memorial”.

Retomando a ideia de nomenclatura apresentada por Candau (2021), na imagem 29, Severino apresenta-se, e em seguida apresenta outros Severinos que, assim como ele, são filhos da terra e da pobreza. Por isso, compartilham das mesmas realidades endurecidas pela falta de comida, água, trabalho, ou seja, as dores que os colocam no mesmo nível. O nome que os interliga é prova dos sofrimentos compartilhados e da fluidez da identidade dos indivíduos daquela região que, de tanto carecem de insumos básicos, não se reconhecem como singulares, pois todos são iguais, todos são Severinos.

Em termos visuais, os Severinos são apresentados ao espectador. A questão territorial salta aos olhos e implica no que Haesbaert (2021) enfatiza como espaços de significações. O valor simbólico materializado na construção de cada cena, traz uma personagem que conta a história a partir de sua perspectiva e evidencia a identidade social e territorial que são forjadas pelos Severinos, descalços, pintados em preto e branco – essa ideia exclui a possibilidade de vida. As calças levantadas até os joelhos, um chapéu com abas que protege, em parte, do sol escaldante, e

ironicamente, a inexistência de alpercatas que deixam o pés descalços e impossibilita que eles estejam protegidos das tragédias de uma terra quente e do solo a rachar a alma de quem por ele trafega.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões acerca dos multiletramentos, nos currículos escolares, vão ao encontro das demandas sociais no mundo moderno. Nesse sentido, é certo dizer que se refletir sobre as várias práticas de letramento emergentes desse contexto é muito relevante para o desempenho dos alunos em suas práticas de leitura e escrita na vida social. Portanto, é importante que a escola não se alheie a essa realidade, pelo contrário, deve ela possibilitar aos educandos a ampliação de seu repertório informacional e tecnológico.

A multissemiose textual e os processos de leitura discutidos à luz da BNCC visam que o aluno desenvolva base teórica e metodológica para a análise e interpretação dos diversos signos linguísticos. Nesse cenário, as imagens ganham destaque por assumirem papel de destaque na contemporaneidade, visto que permeiam, de forma expressiva, livros didáticos, filmes, exposições artísticas, internet, entre outros.

Cumprir mencionar, ainda, que o documento supracitado orientada que alunos e professores tenham acesso a diversas leituras, não se prendendo apenas ao texto escrito. Dessa forma, o estudo relativo aos letramentos cinematográfico e visual ampliam o senso crítico dos educandos. Em vista disso, desenvolver um olhar atento à cultura visual permitirá obter compreensão crítica e estética a partir dos registros imagéticos que são fontes de conhecimentos históricos, antropológicos, artísticos e biográficos, tornando-se de fundamental importância para a formação discente.

Diante do exposto, as reflexões acerca de abordagens e teorias para o estudo das imagens, a exemplo da Gramática do Design Visual e da teoria semiótica de Charles Peirce, e as pesquisas relacionadas a formação do desenvolvimento estético, de um lado, fornecem possibilidades de leituras, uma vez que estimulam a autonomia dos alunos no entendimento dos textos imagéticos, e do outro, permitem ao professor descobrir caminhos para traçar metodologias no estudo de imagens, adequando-os as suas práticas em sala de aula.

A proposta da pedagogia dos multiletramentos, mencionadas nessa pesquisa, objetiva incluir nas atividades escolares reflexões acerca do letramento cinematográfico, bem como discussões sobre a linguagem do cinema e seu uso em sala de aula. Logo, é imprescindível que o cinema seja visto como área autônoma e com variadas possibilidades a seres exploradas, de modo a não se restringir aos

processos de ilustração temática/conteúdo, como destaca autores como Duarte (2009) e Pelegrini (2003), por exemplo.

Diante disso, a partir das cenas da animação *Morte e Vida Severina*, objeto de pesquisa desse estudo, sugiro caminhos para que os professores considerem a exploração dos elementos cinematográficos tais como planos e montagem, por exemplo, no empreendimento das discussões da linguagem do cinema. Assim sendo, um filme pode ser estudado a partir de variados aspectos, como as representações na trilha sonora, figurinos, iluminação, enredo, direção, contextos sociais, políticos e culturais, ou outros componentes pertencentes a essa linguagem.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. O leitor competente à luz da teoria literária. **Revista tempo brasileiro**, Rio de Janeiro, 1996.

ANCHIETA, W. Limites da experiência estética: as cores e cinema narrativo. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo, 2019.

ANDRADE, C. A de O. **Corpos e paisagens**: construção de memória e identidade em imagens e narrativas do cinema de Claire Denis e Abdellatif Kechiche. 208 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

AUMONT, J. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papiros, 1995.

AUMONT, J. **A imagem**. São Paulo: Papyrus, 1996.

BAMFORD, A. **The Visual Literacy White Paper**, 2003. Disponível em: <https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>. Acesso em: 15. Nov. 2020.

BARBOSA JÚNIOR, A. L. **Arte da Animação Técnica e Estética através da História**. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC SP, 2005.

BEZERRA, L. R. História do desenho animado e sua influência na formação infantil. **XI encontro cearense de história da educação**, I encontro nacional do núcleo de história e memória da educação, 2015.

BRASIL. Decreto nº 21.240, de 4 de Abril de 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BROWN, B. **Cinematography**: theory and practice: image making for cinematographers and directors. 2. ed. United Estates: Focal Press publications, 2012.

CÂMARA, S. **O Desenho Animado**. Lisboa: Editora Estampa, 2005.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

CARREIRO, R. **A linguagem do cinema**: uma introdução. Recife: Editora UFPE, 2021.

CARRIÈRE, J-C. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro, Nova fronteira, 2015.

CARVALHO, D.B.N; ANDRADE, L.F.S; LINHARES, R. N. Letramento cinematográfico na educação: uma revisão integrativa em países do mercosul. **Simpósio internacional de educação e comunicação**, Aracaju, 2018.

COMPARATO, Doc. **Da criação ao roteiro**: com exercícios práticos. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

COSTA, A. **Compreender o cinema**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2003.

COSTA, F. C. **O primeiro cinema**: espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2005.

COSTA, F.C. Primeiro cinema. In. MASCARELLO, F. (Org.) **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2008.

COSTA, M. H. M. da S. **Estética da Recepção e teoria do efeito**. 2012. Disponível em: https://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teorias_efeito. Acesso em: 29 jun. 2022.

CRUZ, G. F. S. **Brinquedos óticos animados e o ensino de Design**. 115 f. Tese (Doutorado em Design) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DONDIS, A. D. **Sintaxe da linguagem visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

DUART, R. ; ALEGRIA, JOÃO. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e realidade**, Rio Grande do Sul, 2008.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. São Paulo: Autêntica, 2009.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARIA, A. L. **Compreender a arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

FERREIRA, R. de A. **Luz, câmera e história**: Práticas de ensino com o cinema. São Paulo: Autêntica, 2018.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 38. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCÍA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GENETTE, Gérard. **Palimpsesto**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

GERBASE, C. **Primeiro filme**: descobrindo, fazendo, pensando. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2012.

GHIZZI, E. B. **Introdução à semiótica filosófica de Charles Peirce**: texto de apoio didático. Campo Grande: UFMS, 2009.

GIROUX, H. A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUARANHA, M. F. Literatura e Cinema: da palavra à i-magem adaptação e recriação. In: HAFFLER, A. et al. **Cinema, Literatura e História**. V. 2. São Paulo: UNI ABC, 2007. p. 25-27.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2021.

HALLIDAY, M. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HOUSEN, A. **The eye of the beholder: measuring aesthetic development**. Harvard Graduate School of Education, 1983.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

IBRI, I. **A arquitetura metafísica de Charles Sanders Peirce**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como comprovação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOHNSON, R. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de *Vidas Secas*. In: PELLEGRINI, T. **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2000.

KUBOTA, R. C. **Estereoscopia em Avatar: Significação no cinema 3D**. 120 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2012.

LEAL, D. G. D. **LUZ, CÂMERA, AÇÃO: o letramento cinematográfico no percurso formativo de uma professora da educação infantil**. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, 2021.

LIMA, E. E. S. de. **Um modelo de dramatização baseado em agentes cinematográficos autônomos para storytelling interativo**. 160f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

MACHADO, A. **Pré-cinemas e pós cinemas**. São Paulo: Papyrus, 1997.

- MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. São Paulo: Jorge Zahar, 2010.
- MANONNI, L. **A grande arte da luz e da sombra: Arqueologia do cinema**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Lisboa: Dinalivro. 2005.
- MASCARELLO, F. (Org.) **História do cinema mundial**. Campinas: Papirus, 2006.
- MASCELLI, J. V. **Os cinco Cs da cinematografia: técnicas de filmagem**. São Paulo: Summus Editorial, 2010.
- MELO NETO, J. C. de. **Morte e Vida Severina**. Belém: Núcleo de educação a distância, 2010.
- MELO, D. P. de.; MELO, V. P. de. **Uma introdução à semiótica peirceana**. Paraná: Unicentro, 2015. Disponível em:
<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/953/5/Uma%20introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20semi%C3%B3tica%20peirceana.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MONTEIRO, R. H. **Brasil, 1833: a descoberta da fotografia revisitada**. 128f. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) - Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MONTEIRO, R. H. **Brasil, 1833: a descoberta da fotografia revisitada**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- MOSCARIELLO, Ângelo. **Como ver um filme**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- NOGUEIRA, L. **Planificação e Montagem: manuais do Cinema III**. Covilhã: Livros LabCom, 2010.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.
- OLIVEIRA, M. F. **Raccords e fauxraccords e a construção do discurso na montagem cinematográfica**. 132 f. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PADILHA, M. R. N.; MUNHOZ, M. **Fotografia e audiovisuais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. Curitiba: SEED – Pr.2010. 60 p. (Cadernos temáticos).
- PANOFSKY, E. **O significado nas artes visuais**. São Paulo Perspectiva, 2002.
- PARSONS, M. **How We Understand Art: A Cognitive and Developmental Account of Aesthetic Experience**. New York: Cambridge University Press, 1987.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PELLEGRINI, T. et al. Televisão, Cinema e Literatura. In: XAVIER, I. **Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema**. São Paulo: Senac São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

PIMENTEL, D. dos S. O cinema de animação em Coraline e o Mundo Secreto. **XIV Congresso de ciência da comunicação na Região Sul**, Rio Grande do Sul, 2013.

PIRIS, E. L. Propondo caminhos para o letramento visual: uma leitura semiótica do livro de imagens Cena de Rua. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, 2008.
Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1536>.
Acesso em: 25 out. 2020.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RAMOS, M. F. **Conhecer fotolivros: (in) definições, histórias e processos de produção**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2017.

ROCHA, L.; COIMBRA, J.L. As teorias do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons e Abigail Housen e as suas implicações educativas. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, v. 5, 2006.

RODRIGUES, M. S. **Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos**. 264 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
ROSSI, M. H. W.. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SAMPAIO, D. A. de. A ligação entre cinema e educação: formulações iniciais. **Revista eletrônica de ciências**, caruaru, n.10, v. 2, 2017.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
SANTOS, J. N. dos. **Ciência, cinema e educação: reflexões sobre o filme na escola**. São Paulo: Paco Editorial 2019.

SANTOS, L. G. **Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SCHUCH, R. M. G. **Elementos da narrativa visual e planos de câmera no contexto dos filmes de animação**: proposição de um processo de análise. 164f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2016.

SILVA, M. M. P. da. ; ALMEIDA, D. B. L. de. Linguagem verbal, linguagem visual: reflexões teóricas sobre a perspectiva Sócio-Semiótica da Linguística Sistêmico-Funcional. **Odisseia**, Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/download/12686/9161/>. Acesso em: 25 out. 2020.

STAM, R. **Realismo, magia e a arte de adaptação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

STUTZ, F. H. L. **Cinema estrutura**: estudo genealógico do cinema estrutural. 402 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 2015.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

ULBRICHT, V. R.; VAZIN, T.; GONÇALVES, M. M.; BATISTA, C. R. Design de Hipermídia: proposta metodológica. **3o CONAHPA – Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem**. São Paulo, 2008.

VANOYE, F.; GOLIOT- LÈTÈ, A. Ensaio sobre a análise fílmica. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2012.

WADE, N. J. **Perception and ilusion**: historical pespectives. New York: Springer Science, 2005.

WERNECK, D. L. **Estratégias digitais para o cinema de animação independente**. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2005.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da Recepção. In. BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: EDUCEM, 2003.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpx, 2012.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO

ANEXO A – GLOSSÁRIO DE TERMOS CINEMATOGRAFICOS

Ângulo	Normal (mesma altura dos personagens/objetos), inferior (abaixo dos personagens/objetos) e superior (acima dos personagens/objetos).
Cena	Unidade espaço-temporal (pode ser chamada de sequência)
Cenário	Materialização do mundo diegético onde ocorre a história. Pode ser interior ou exterior, natural ou de estúdio, limpo ou sujo, realista ou figurado.
Claquete	É um dispositivo usado no cinema e audiovisual para identificar os planos e tomadas rodados durante a produção, e também para ajudar na sincronização entre imagem e som.
Corte	Após o registro em tomada, o filme deve ser cortado. Corte é a passagem entre dois planos.
Créditos	Referem-se geralmente à indicação das pessoas e instituições participantes de uma produção audiovisual (atores, produtores, realizador, argumentista (roteirista), autor da trilha sonora, técnicos, fornecedores etc.).
Diretor	Profissional responsável pela coordenação de todos os elementos que compõem o filme (escolha de cenários, execução do roteiro na filmagem, formas de interpretação, cor e efeitos de fotografia, edição final) roteiro.
Edição	Montagem, procedimento final que prepara o filme a ser exibido, organizando o material filmado na ordem da narrativa preestabelecida pelo roteiro
Elenco	O conjunto de artistas que compõem o filme
Enquadramento	Plano geral (amplo e distante), plano médio (conjunto de objetos e pessoas), plano americano (até a cintura ou até os joelhos) e primeiro plano (rosto).

Figurino	Elemento sutil, muitas vezes secundário, mas que em determinados gêneros (ficção científica, filmes de época) ganha importância.
Fotografia	Item que inclui as cores e os tons predominantes na imagem, contrastes (luz e sombra) e efeitos de iluminação (foco, penumbra, superexposição etc.).
Gêneros	Grandes estruturas narrativas ficcionais. Tipo de filme conforme a fábula e o conteúdo diegético desenvolvido.
Interpretação	Forma pela qual os personagens ganham “vida” pela ação dos atores.
Legenda	Texto escrito sobre fundo neutro ou sobreposto a imagens; texto, geralmente situado na parte inferior da tela, que traduz para outra língua aquilo que os personagens, o narrador ou os letreiros dizem; recurso épico que põe o narrador em contato direto com o espectador - e apenas com ele.
Personagens	As “pessoas” fictícias que protagonizam a história. Os personagens podem ser analisados do ponto de vista psicológico (intenções ou motivações profundas) ou dramático (ações externas e suas consequências). Subdividem-se em principais, secundários e figurantes.
Plano -	Cada tomada de cena. Extensão compreendida entre dois cortes. Segmento contínuo de imagem, focalizado pela câmera.
Plot twist	É uma reviravolta inesperada no enredo de um filme ou série, que muda completamente o resultado final de uma história ficcional.
Produtor	Pessoa ou empresa responsável pela viabilização material e financeira do filme.
Roteiro	Desenvolvimento dramático do argumento, contendo o conjunto de sequências, a descrição das cenas e os diálogos que as compõem. Faz a unidade, a coerência e a tensão dramática da história. Pode ser original

	(história escrita especialmente para o filme) ou adaptado (inspirado em obra diferente). O profissional que elabora o roteiro é o roteirista (que pode ser o diretor do filme ou não).
Sequência	Unidades dramáticas de enredo que, somadas, compõem o filme como um todo.
Set de filmagem	É o local onde acontecem as gravações de um filme ou série. Por vezes, ele também é chamado de set de gravações, locação ou estúdio e tem dinâmicas muito parecidas entre si, apesar de existirem diferenças consideráveis
Sinopse	Pequeno resumo escrito do filme, contendo a trama básica e os personagens principais
Storyboards	São organizadores gráficos tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré visualizar um filme, animação ou gráfico animado, incluindo elementos interativos em websites.
Tema	Conceito a partir do qual o narrador percebe, interpreta, seleciona e organiza os elementos de uma história; o conceito que emana ou é explicitamente veiculado por uma narrativa; resposta muito resumida à pergunta "Sobre o que é a história?".
Tomada/Take	Tudo que é registrado pela câmera (do play ao stop)
Trailer	Vídeo clipe criado com pequenos excertos do filme, como o objetivo de divulgar a produção audiovisual
Trilha sonora/sonorização	compõe-se da parte musical (geralmente externa à história, exceto no caso dos musicais, nos quais a música é o órgão condutor) e da parte de efeitos sonoros intrínsecos à história, como os diálogos e ruídos. A partir de meados dos anos 1930, o som

	passou a ser gravado diretamente na película utilizada para a filmagem, por meio de mecanismos ópticos.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: organizado pelo autor, baseado em Leal (2021, p. 101 – 103).

ANEXO B – EXEMPLO DE *DOLLY SHOT*



Fonte: <https://www.masterclass.com/articles/how-to-use-dolly-shots-to-transform-your-film>

ANEXO C – MUDANÇA DE LENTES PARA ZOOM



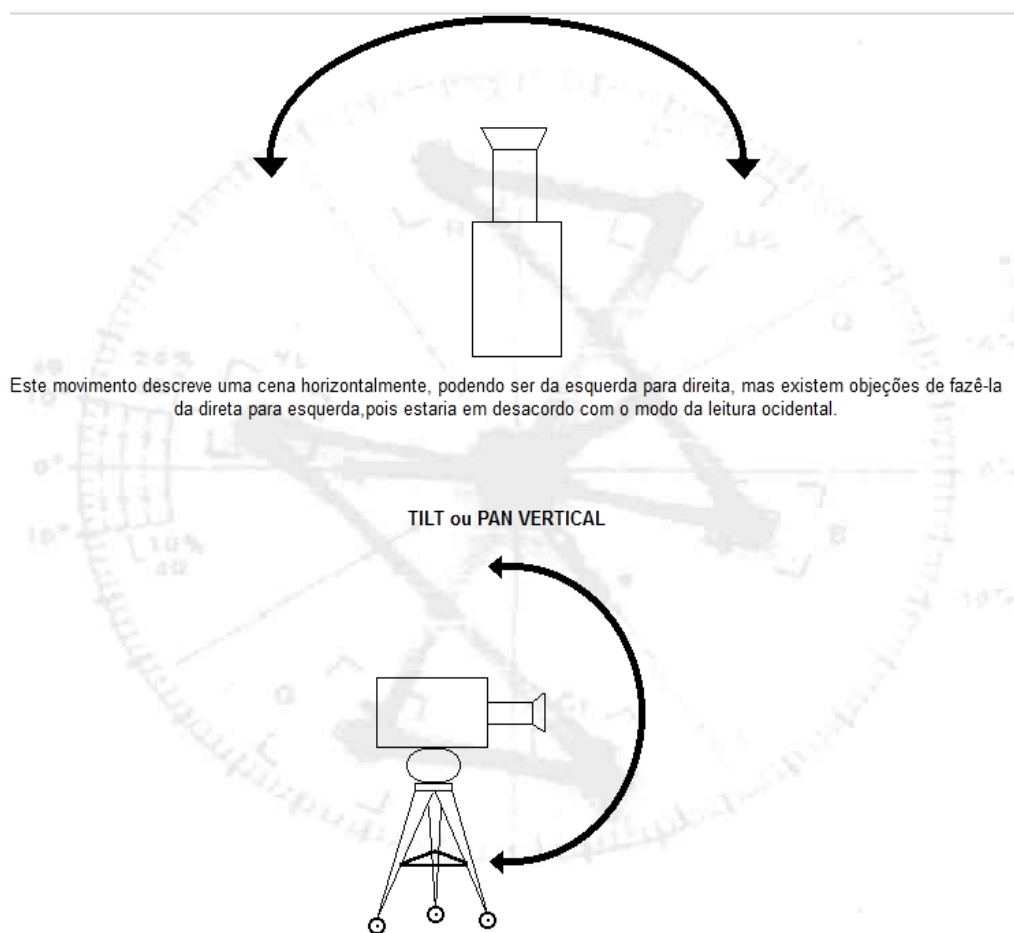
ANEXO D- EXEMPLO DE *STEADYCAM*

Fonte: <https://www.voosetore.com/pt/steadycam-stabilizer/steadycam-vest-kit/steadicam-voose-pro-kit>

ANEXO E – MOVIMENTO DE CÂMERA *TRAVELLING*

Fonte: <https://hqscmcafe.com.br/2017/12/18/voce-sabe-o-que-e-travelling/>

ANEXO F- TIPOS DE PANORÂMICA



Este movimento descreve uma cena horizontalmente, podendo ser da esquerda para direita, mas existem objeções de fazê-la da direita para esquerda, pois estaria em desacordo com o modo da leitura ocidental.

Fonte: <http://www.tudosobretv.com.br/planos/>